

علوم مدیریت و توسعه

مطالعات کاربردی در دو ماهنامه علمی-تخصصی

دوماهنامه مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه، سال سوم، شماره ۱۰، تیر ۹۷

بررسی اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان تشکیلات فرزندگان متوسطه دوره اول کرج
سمیه بوزبور، مهدی فقیهی، احمدعلی یزدان پناه

هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی در سازمان‌های امروز
ملاحت سنجر، زهرا لبادی

نقش خلاقیت در مدیریت آموزشی
مهدی نصیری، رمضان جهانیان

بررسی فرایند و رویکردهای مدیریت دانش و تاثیر آن بر سازمان‌ها و مراکز آموزشی
مصطفی عباسی، معصومه افشارنیا، سعیده چشمگان زاده

سیاست‌گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی در هزاره سوم با تاکید بر مبحث آینده پژوهی
عمار جعفری، فریبا کریمی

تاثیر رفتار کارآفرینانه بر رقابت‌پذیری کسب‌وکارهای کوچک گردشگری؛ مورد مطالعه: شهر شیراز
علیرضا رجبی‌پور میبدی، الهه حسینی، علی عبدی جمایران، زهرا امیری

ویژگی فرهنگ سازمانی سازمان‌های موفق و ناموفق در سازمان‌های آموزشی
آرزو بخشنده، زهرا لبادی

بررسی مولفه‌های تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استان خوزستان به وسیله مدل جین لیدکا
تهمینه سلطانی

کاربرد هوش هیجانی در آموزش و پرورش
خلیل خادم محترم، رمضان جهانیان

بررسی نقش حفاظت از محیط زیست در توسعه پایدار
اسداله مهر آرا، سپیده مدائلو جویباری، علیرضا زارع زیدی

بررسی رابطه مدیریت استعداد و با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان
حسین میرزا حکیم، محمد مهدی پور سعید

باز تولید راهبردهای توسعه صادرات از ایران به آسیای میانه
وحید حسینی هتزاری، رضا الهیاری



مطالعات کاربردی در دو ماهنامه اقتصادی

علوم مدیریت و توسعه

نشریه علمی-تخصصی مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه،

سال سوم، شماره دو (پیاپی: ۱۰)، تیر ۱۳۹۷

ISSN: 2538-6409

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:
منیژه ملائی

زیر نظر شورای سردبیری
مدیر داخلی: مهرداد فتاحی

اعضای شورای علمی نشریه:

سرکار خانم دکتر مریم اخوان خرازیان، دانشگاه شهید بهشتی

سرکار خانم دکتر طیبه امیرخانی، دانشگاه شهید بهشتی

جناب آقای دکتر روحاله بیات، دانشگاه بین المللی امام خمینی

جناب آقای دکتر محمد تابان، دانشگاه ایلام

جناب آقای دکتر مهدی حیدری، دانشگاه ارومیه

جناب آقای دکتر هاشم زارع، دانشگاه شیراز

جناب آقای دکتر سجاد شکوه یار، دانشگاه شهید بهشتی

جناب آقای دکتر داود طالبی، دانشگاه شهید بهشتی

سرکار خانم دکتر زینب طولابی، دانشگاه ایلام

جناب آقای دکتر حسین عظیمی، دانشگاه زنجان

سرکار خانم دکتر عالیہ کاظمی، دانشگاه تهران

جناب آقای دکتر حسین کاظمی، دانشگاه آزاد اسلامی قزوین

سرکار خانم دکتر نرگس مرادخانی، دانشگاه زنجان

جناب آقای دکتر سیدرضا میرعسکری، دانشگاه گیلان

جناب آقای دکتر عباس نرگسیان، دانشگاه تهران

جناب آقای دکتر علی یاسینی، دانشگاه ایلام

جناب آقای دکتر محمد مهدی مظفری، دانشگاه بین المللی امام خمینی



۰۲۱ ۳۳ ۲۰ ۲۴ ۸۷



۰۲۶ ۳۴ ۴۳ ۶۹ ۵۹



۰۲۱ ۴۳ ۸۵ ۷۱ ۲۴

نشانی: کرج، بلوار امام خمینی (باغستان)، بین
خیابان پنجم و ششم، روبروی مجموعه ورزشی
انقلاب، پلاک ۷۳۵، ساختمان پرند، واحد ۱



فراخوان پذیرش مقاله

علوم مدیریت با توجه به نفوذ فراگیر در میان علوم انسانی نقشی بی‌بدیل در توسعه و رشد کشور ایفا می‌کند. بشر در شروع قرن بیست و یکم با تحول شگرفی مواجه شد. این تحول محصول تغییر مفهوم ارتباط، اطلاعات و رسانه بوده است. دگرگونی در ارتباط و انتقال اطلاعات، امکانات آموزشی و پژوهشی را در اختیار بخش بسیار بزرگتری از مردم جهان قرار داد. توسعه آموزش، منجر به ظهور مفاهیم جدیدی در رسانه شد و افراد مختلف را قادر ساخت تا به منابع علمی بروز دسترسی پیدا کنند. تغییر فناوری در کنار افزایش دانشجویان و محققین باعث شد تا مقالات علمی زیادی در مجامع علمی، همایشها و نشریات پژوهشی منتشر شود.

با این نگاه نشریه «مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه» توسط موسسه مدیریت دانش شباک و با همکاری علمی اساتید برجسته دانشگاه‌های کشور به انتشار مقالات علمی در زمینه مدیریت، اقتصاد و حسابداری می‌پردازد. از اینرو از تمام اساتید، صاحب‌نظران، کارشناسان، دانشجویان و پژوهشگران دعوت می‌نماید با ارسال مقالات علمی خود از طریق وبسایت نشریه به نشانی www.asmd.ir در پربارتر کردن این نشریه ما را یاری نمایند.

برای ارسال مقاله به نشریه کافی است تا در وبسایت ثبت‌نام نموده و با ورود به پنل کاربری، مقاله خود را ثبت کنید. پس از بررسی اولیه و داوری علمی از طرف تحریریه جهت انتشار مقاله با نویسندگان رابط تماس گرفته می‌شود.

محورهای نشریه مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه:

- مدیریت دولتی
- مدیریت بازرگانی
- مدیریت صنعتی
- مدیریت مالی
- مدیریت بیمه
- مدیریت گردشگری
- مدیریت فناوری اطلاعات
- مدیریت منابع انسانی
- مدیریت توسعه
- مدیریت MBA، اجرایی و شهری
- کارآفرینی و مدیریت کسب و کار
- مدیریت دانش و مطالعات میان رشته‌ای

فهرست مقالات

صفحه	عنوان مقاله
۱	بررسی اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان تشکیلات فرزنانگان متوسطه دوره اول کرج سمیه بوربور، مهدی فقیهی، احمدعلی یزدان پناه
۱۳	هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی در سازمان‌های امروز ملاحت سنجری، زهرا لبادی
۱۹	نقش خلاقیت در مدیریت آموزشی مهدی نصیری، رمضان جهانیان
۲۵	بررسی فرایند و رویکردهای مدیریت دانش و تاثیر آن بر سازمان‌ها و مراکز آموزشی مصطفی عباسی، معصومه افشارنیا، سعیده چشمگان زاده
۴۷	سیاست‌گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی در هزاره سوم با تاکید بر مبحث آینده پژوهی عمار جعفری، فریبا کریمی
۵۹	تاثیر رفتار کارآفرینانه بر رقابت‌پذیری کسب‌وکارهای کوچک گردشگری؛ مورد مطالعه: شهر شیراز علیرضا رجبی‌پور میبیدی، الهه حسینی، علی عبدی جمایران، زهرا امیری
۶۹	ویژگی فرهنگ سازمانی سازمان‌های موفق و ناموفق در سازمان‌های آموزشی آرزو بخشنده، زهرا لبادی
۷۷	بررسی مولفه‌های تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استان خوزستان به وسیله مدل جین لیدکا تهمینه سلطانی

صفحه	عنوان مقاله
۹۷	کاربرد هوش هیجانی در آموزش و پرورش خلیل خادم محترم، رمضان جهانیان
۱۰۵	بررسی نقش حفاظت از محیط زیست در توسعه پایدار اسداله مهر آراء، سپیده مدانلو جویباری، علیرضا زارع زیدی
۱۱۷	بررسی رابطه مدیریت استعداد و با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان حسین میرزا حکیم، محمد مهدی پورسعید
۱۳۱	بازتولید راهبردهای توسعه صادرات از ایران به آسیای میانه وحید حُسنی هنزایی، رضا الهیاری

بررسی اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

مطالعه موردی دانش‌آموزان تشکیلات فرزندان متوسطه دوره اول کرج

سمیه بوربور^{۱*}، مهدی فقیهی^۲، احمدعلی یزدان پناه^۳

۱- کارشناسی ارشد مدیریت فناوری اطلاعات واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران

۲- عضو هیأت علمی مرکز پژوهش‌های مجلس

۳- عضو هیأت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

Somybourbour@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تاثیر سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان عضو تشکیلات فرزندان متوسطه دوره اول کرج می‌باشد. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری ۱۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر عضو تشکیلات فرزندان کرج می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۱۱۳ نفر تعیین گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته رشد مهارت‌های اجتماعی کرامتی (۲۰۰۸) که روایی آن مورد تأیید متخصصان و پایایی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد گردیده بود، مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از t مستقل و با کمک آزمون من-ویتنی (به جهت عدم توزیع طبیعی داده‌ها) و نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که سواد رسانه‌های دیجیتالی بر تمامی ابعاد مهارت‌های اجتماعی (احترام به دیگران، رعایت مقررات، انجام وظیفه، فعالیت گروهی و تحمل‌پذیری) دانش‌آموزان عضو تشکیلات فرزندان دوره اول متوسطه تأثیر مثبت و معناداری داشت.

واژگان کلیدی: سواد رسانه، سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت‌های اجتماعی

۱- مقدمه

هم‌اکنون انقلاب اطلاعات و ارتباطات، مرزهای ملی را درنوردیده و تحولات شگرفی را در عرصه جهانی‌شدن خلق کرده است. از این‌رو حجم بالای اطلاعات و دانش‌های تازه، به راحتی از طریق شبکه‌های اطلاعاتی در دسترس همگان قرار می‌گیرد، دیگر جای هیچ‌گونه تردیدی وجود ندارد. موضوعی که در این عصر «دهکده جهانی» در شکل‌گیری دارای اهمیت است، نحوه برخورد و استفاده ما از پیشرفت‌های پرشتاب و خیره‌کننده فناوری اطلاعات و ارتباطات در شئون مختلف زندگی است. در این میان رسانه‌ها می‌توانند همچون ابزاری مفید به انسان معاصر کمک کنند تا با استفاده از آخرین پدیده‌های علمی، زندگی دلخواه، آرمانی، پربار پرتلاشی داشته باشد. ضمن اینکه اگر این ابزار، غلط، نادرست و یا با سوءنیت به کار گرفته شود، می‌تواند به صورت نیرویی ویران‌کننده و مصیبت‌بار عمل نماید؛ بنابراین داشتن اطلاعات و آگاهی‌های لازم در زمینه بهره‌مندی از پیام‌های رسانه‌های می‌تواند استفاده ما را از رسانه‌ها مؤثرتر، پویاتر و لذت‌بخش‌تر نماید تا به راحتی تحت تأثیر ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های خاص رسانه‌های قرار نگیریم (هاشم نژاد ابرسی، ۱۳۹۵: ۳).

با پیدایش و گسترش انقلاب تکنولوژی در دهه ۱۹۸۰ جهان به مرحله جدیدی گام نهاد که در آن رسانه‌ها ضمن تکامل و تنوع، به یکی از اجزای اصلی جوامع بشری تبدیل شده‌اند؛ بنابراین برای این که بتوان در برابر رسانه‌های متعدد، مخاطبینی داشت که در کنار بهره‌برداری آگاهانه و فعالانه از این رسانه‌ها، خود را در مقابل چالش‌ها حفظ نمایند، باید سواد جدیدی ایجاد کرد. پس نیازمند ارائه تعریف گسترده‌تری از سواد و افزایش فضای مفهومی آن هستیم؛ که معمولاً به معنای توانایی خواندن و نوشتن صرف نیست بلکه بهره‌مندی از تفکر منتقدانه در برخورد با رسانه‌هاست که از آن به‌عنوان سواد رسانه‌های یاد می‌شود، این آموزش روش و چارچوب جدیدی فراهم می‌کند که برای زندگی شهروندی قرن ۲۱ ضروری است. (دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱: ۷۰).

هابرماس^۱ در نقش آتی رسانه‌ها رویکردی دوجبه‌ای و مشروط را مطرح می‌کند و معتقد است که رسانه‌ها آینده را تیره‌تر و یا روشن‌تر می‌سازند. به جرئت می‌توان گفت که تقریباً هیچ مسئله اجتماعی را نمی‌توان یافت که به‌گونه‌ای مستقیم و یا غیرمستقیم تحت تأثیر رسانه‌ها نباشد (هاشم نژاد ابرسی، ۱۳۹۵: ۳).

سواد رسانه‌های یکی از مباحث جذاب در حوزه ارتباطات و به عنوان یک اندیشه کلیدی مطرح است که در نتیجه آن افراد خود را به رسانه‌ها اعالم می‌نمایند، تا معنای پیام‌هایی که با آنها مواجه می‌شوند تعبیر و تفسیر کنند. افراد با داشتن سواد رسانه‌های می‌توانند رسانه‌ها و تولیدات رسانه‌های را از یکدیگر تفکیک کرده و شناسایی نمایند؛ زیرا در حال حاضر قرار گرفتن افراد در انتهای مسیر رسانه‌ها به عنوان دریافت کنندگان پیام پایان یافته است و آنها باید در فرایند ارتباط، شرکای فعالی باشند. اما متأسفانه خواست اکثر افراد برخورد یک سویه، انفعالی و غیر هدفمند با رسانه‌ها است. درحالی که مصلحت آنها در برخوردی هدفمند با رسانه بوده و در مرحله اول با میزان آگاهی و توان دریافت اطلاعات را تقویت کرده و با همین توان در جهت تقویت روحیه انتقادی و خواست بیشتر حرکت نمایند. هدف سواد رسانه‌های هوشیار کردن، اختیاربخشی و آزادسازی مخاطب است. یکی از پیامدهای تحلیل و درک صحیح پیام‌های رسانه‌های، بال رفتن سطح آگاهی است که می‌تواند منجر به ایجاد ارتباطات اجتماعی سالم تر با رسانه‌ها و تقویت ساختارهای دموکراتیک جامعه گردد و شهروندان می‌توانند از این طریق به مشروع سازی گزینه‌های سالم تر در رسانه کمک نمایند؛ چرا که یک شهروند فعال و با سواد می‌تواند در ایجاد تغییرات اجتماعی مثبت فعالیت کند و عکس العمل خود را در برابر رسانه‌ها اعالم نماید و تنها بیننده صرف نباشد. در نهایت باید بدانیم تعمیم اهداف سواد رسانه‌های در گرو داشتن نگاهی دقیق، عمیق و تفکری منتقدانه در جهت انتخاب صحیح گزینه‌های رسانه‌ای است (هاشم نژاد ابرسی، ۱۳۹۵: ۴).

مک لوهان^۲ اولین بار عبارت سواد رسانه‌های را در سال ۱۹۶۵ به کاربرد و در کتاب خود با عنوان «درک رسانه» به آن اشاره داشت و نوشت «زمانی که دهکده جهانی تحقق یابد، لازم است انسان‌ها به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌های دست یابند.» (صدیق بنای، ۱۳۸۵). پل ماریس^۳ محقق رسانه می‌گوید: «سواد رسانه‌های، دانایی نسبت به نحوه کارکرد رسانه‌ها در جامعه است». ژاستین لوئیس و سوت ژالی^۴ معتقدند: «سواد رسانه‌های عبارت است از فهم و درک محدودیت‌های فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و فناورانه خلق، تولید و انتقال پیام‌ها.» آرت سیلوربلت^۵ پنج مؤلفه برای تعریف سواد رسانه‌های بیان می‌کند. ۱- به دنبال آگاهی از اثرات رسانه‌های بر فرد و جامعه باشیم. ۲- در این فرایند جمعی که بین فرستنده و مخاطب نوعی تعادل متقابل ایجاد می‌شود، چه نوع فهم و درکی ایجاد می‌شود. ۳- بحث و مطالعه در حوزه توسعه راهبردهای تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌های به‌سوی مخاطب ۴- محتوای برنامه‌های تولیدشده رسانه‌ها به‌مثابه یک متن، چه نوع بینشی نسبت به رسانه در جامعه و در دوره فرهنگ معاصر خود ایجاد می‌کند ۵- سواد رسانه‌های در رسانه‌های جمعی باتربیت و ترویج نوعی لذت، فهم و درک، امتنان و ارزیابی محتوایی همراه است (تاجیک اسماعیلی و رمضانلو، ۱۳۹۵: ۷۱).

هابز^۶ (۲۰۱۰) «سواد رسانه‌های و دیجیتال» را به‌عنوان «منظومه‌ای از مهارت‌های زندگی که برای مشارکت کامل فضای رسانه‌های اشباع‌شده و جامعه غنی از اطلاعات لازم است» توضیح می‌دهد.

رویارویی با پیچیدگی‌های رسانه به مهارت‌های گوناگونی نیاز دارد که یکی از آن‌ها سواد دیجیتالی است. سواد دیجیتالی مبنای «یادگیری مادام‌العمر» بوده و برای همه محیط‌های یادگیری و کلیه سطوح آموزشی مشترک است سواد دیجیتالی به همراه سواد

1- Habermas

2- McLuhan

3- Paul Marisse

4- Justin Lewis and Soot Jalili

5- Art silberblatt

6- Hobbes

اطلاعاتی یادگیرندگان را قادر می سازد که بر چگونگی دسترسی به اطلاعات و کنکاش در محتوای آن تسلط یافته و کندوکاوهای خود را گسترش دهند.

مهارت‌های زندگی، توانایی‌هایی است که فرد را قادر می سازد، انگیزه و رفتار سالم داشته باشد و فرصت و میدان انجام چنین رفتارهایی را نیز ایجاد کند. مهارت‌های اجتماعی یکی از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی بوده و بخشی از اجتماعی شدن کودکان است (منظور از اجتماعی شدن جریانی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، انگیزه‌ها و رفتارهای فرد شکل می گیرد تا ایفای نقش کنونی یا آتی او در جامعه، مناسب و مطلوب شناخته شود). در جریان اجتماعی شدن کودکان، برخی از افراد و گروه‌ها و سازمان‌ها نقش کلیدی دارند (کارتلج و میلبرن^۱، ۱۳۸۶: ۵۵).

یکی از مؤلفه‌های اساسی در زندگی شهروندی داشتن مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی برای توانا ساختن افراد در جهت برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، سازگاری و عملکرد در محیط بسیار مهم هستند. کسب این گونه توانایی‌ها برای توسعه و وارد شدن افراد در جامعه امری ضروری به حساب می آید (হারجی؛ ساندروز؛ دیکسون^۲، ۱۳۷۷: ۹۷).

صاحب نظران معتقدند حضور رسانه‌ها بر روی مسائل اجتماعی افراد جامعه تأثیر گذاشته است و در این بین دانش آموزان به عنوان بخش بسیار مهم و آسیب پذیر جامعه، نوک پیکان اثرپذیری از رسانه‌ها هستند. دانش آموزان همواره در معرض چالش‌های ناشی استفاده از رسانه‌ها و پیامدهای آن می باشند. حجم وسیع پیام‌های تولید شده توسط رسانه‌ها آنان را ناگزیر از گزینش و انتخاب‌گری می نماید. دانش آموزان باید پیوسته آگاهی‌هایشان را افزایش دهند تا برداشت‌های سطحی از پیام‌ها نداشته باشند و درواقع هدف نیز، افزایش درک و دانش ما نسبت به تفسیرهاست. همه پیام‌های رسانه‌های قابل تعبیر و تفسیر هستند (امیر انتخابی و رجبی، ۱۳۸۷: ۱۴). بیانیه یونسکو در زمینه آموزش و پرورش (۱۹۸۲) بر فهم انتقادی محیط رسانه‌های که ما را فراگرفته در جهت افزایش اصول شهروندی و مشارکت اجتماعی تأکید کرده و در سال‌های اخیر نیز، به آموزش سواد رسانه‌های به ویژه در کشورهای اروپایی با تأکید بر رسانه‌های دیجیتال توجه زیادی گردیده است (تقی زاده، ۱۳۹۶: ۱۵۵).

نظر به اهمیت مطالعه تأثیر سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره متوسطه اول شهر کرج، و با توجه به این که تاکنون پژوهشی در دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره متوسطه شهر کرج، در خصوص تأثیر سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان انجام نشده است لزوم انجام این پژوهش ضروری می نمود، از نتایج آنی پژوهش، شناسایی میزان سواد رسانه‌های دیجیتالی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه هفتم عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره متوسطه اول شهر کرج است. از نتایج آنی پژوهش، ارائه راه کارها و رهنمودها به مسئولان و دست اندرکاران، جهت تقویت و توسعه میزان سواد رسانه‌های دیجیتالی بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره متوسطه اول و پوشش نقاط ضعف آنها، می توان نام برد. از این رو، نتایج پژوهش می تواند بصورت کاربردی مورد استفاده کارشناسان حوزه پرورشی به ویژه سازمان دانش آموزی و سایر علاقمندان به این حوزه پژوهشی قرار گیرد. با توجه به موارد فوق، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سوال است که سواد رسانه‌های دیجیتالی می تواند یکی از تعیین کننده‌های مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره متوسطه اول شهر کرج باشد؟

۲- اهداف پژوهش

هدف کلی از این پژوهش، بررسی اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ اهداف فرعی آن به ترتیب زیر می باشد:

- ۱- تعیین اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر ارتقای مهارت احترام گذاشتن به دیگران در دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷
- ۲- تعیین اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر ارتقای مهارت رعایت مقررات در دانش آموزان عضو تشکیلات فرزندانگانه دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷

1 Cartelge and Milburn

2 Harji et al

- ۳- تعیین اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر ارتقای مهارت انجام وظیفه در دانش‌آموزان عضو تشکیلات فرزندگان دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷
- ۴- تعیین اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر ارتقای مهارت فعالیت‌های گروهی در دانش‌آموزان عضو تشکیلات فرزندگان دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷
- ۵- تعیین اثربخشی سواد رسانه‌های دیجیتالی بر ارتقای مهارت تحمل‌پذیری در دانش‌آموزان عضو تشکیلات فرزندگان دوره اول متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷

۳- تئوری و پیشینه تحقیق

- سواد رسانه‌های: عبارت است از یک نوع درک متکی بر مهارت که براساس آن می‌توان انواع رسانه‌ها و انواع تولیدات آن‌ها را شناخت و از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد (شکرخواه: ۳).
- سواد رسانه‌های دیجیتال: هابز^۱ (۲۰۱۰) «سواد رسانه‌های و دیجیتال» را به‌عنوان «منظومه‌ای از مهارت‌های زندگی که برای مشارکت کامل فضای رسانه‌های اشباع‌شده و جامعه غنی از اطلاعات لازم است» معرفی می‌نماید.
- مهارت‌های اجتماعی: مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که فرد را قادر به تعامل مؤثر و اجتناب از پاسخ‌های نامطلوب نموده و بیانگر سلامت رفتاری و اجتماعی افراد هستند. این مهارت‌ها ریشه در بسترهای فرهنگی و اجتماعی داشته و شامل رفتارهایی نظیر پیش‌قدم شدن در برقراری روابط جدید، تقاضای کمک نمودن و پیشنهاد برای کمک به دیگران است (گرمارودی و وحدانی نیا، ۱۳۸۵: ۱۴۹).
- تشکیلات فرزندگان: فرزندگان به گروهی از دانش‌آموزان دختر اطلاق می‌شود که به‌منظور انجام فعالیت‌های داوطلبانه و در راستای اهداف مشترک در تشکیلات دانش‌آموزی فعالیت می‌نمایند. فعالیت این تشکیلات در راستای تحقق مشارکت جویی در بین دانش‌آموزان و انجام کارهای گروهی و جمعی و پرورش استعدادها در زمینه‌های اجتماعی دانش‌آموزان در جامعه است.

۴- پیشینه پژوهش

هاشم نژاد ابرسی (۱۳۹۵) در پژوهشی به تحلیل تأثیر سواد رسانه‌های بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی قائم‌شهر پرداخت و نتیجه گرفت سواد رسانه‌های بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر ملموسی دارد.

شریفی، محمدی، فرهادی و فاضلی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی شهر ایلام پرداختند و این استنباط را انجام دادند که فناوری اطلاعات و ارتباطات بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر فوق‌العاده‌ای دارد.

اطهری ویغموری (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دختر مدارس غیرانتفاعی پرداختند و در آن نتیجه گرفتند که شبکه‌های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی (تعامل با جامعه، تعامل با فرد، تعامل ذهنی) تأثیر شگرفی دارد.

نیازی، زارعی زوارکی و علی‌آبادی (۱۳۹۵) پژوهشی با موضوع «تأثیر آموزش سواد رسانه‌های مبتنی بر فناوری بر میزان آگاهی دانش‌آموزان» تمام دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر تهران پرداختند و نتیجه گرفتند که آموزش سواد رسانه‌های مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات باعث افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان از سواد رسانه‌های شده است.

عوض زاده، میرزاییگی، خسروی و ایزدی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان تأثیر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۵ شهر تهران از دیدگاه معلمان را گردآوری کردند و در انتها نتایج پژوهش نشان داد که فناوری اطلاعات بر مهارت‌های اجتماعی و تمامی ابعاد آن همکاری، همدلی، خویشتن‌داری و ابراز وجود تأثیر

می‌گذارد. لذا با توجه به تأثیر فناوری اطلاعات بر مهارت همکاری پیشنهاد می‌شود که دانش آموزان را باید تشویق کرد که از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات با همدیگر ارتباط برقرار کنند، در انجام کارها از این طریق همکاری و مشارکت کنند.

مرادی و زارع زوارکی (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان کاربرد آموزشی فن‌آوری چندرسانه‌های در حیطه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان انجام دادند. نتایج نشان داد که در مدارس ویژه کودکان استثنایی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی رایج، بیشتر بر بعد مهارت‌های تحصیلی و آموزشی تا کید می‌ورزند و وقت و هزینه کمتری صرف آموزش مهارت‌های اجتماعی کودکان و دانش آموزان استثنایی می‌شود و در نتیجه این کودکان در کسب مهارت‌های اجتماعی با برخی کمبودها مواجه‌اند.

محمدجانی و صفرنواده (۱۳۹۳) با موضوع تأثیر استفاده از اینترنت بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی تحقیقی را انجام دادند و منتج به این شد که استفاده از اینترنت تأثیر معناداری بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارد و موجب برقراری روابط و تعاملاتی سازنده در اجتماع می‌شود اما باید توجه داشت که بایستی فرهنگ صحیح استفاده از این نوآوری را نهادینه کرد و بستر مناسبی را برای استفاده مناسبی از این نوآوری مهیا ساخت.

دایی‌زاده، فلاح، حسین زاده و حسین پور (۱۳۹۲) طی پژوهشی با عنوان «تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) بر مهارت‌های دانش آموزان سال سوم متوسطه» نشان دادند که فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) بر مهارت‌های اجتماعی سال سوم متوسطه تأثیرات ژرف و عمیقی می‌گذارد. دسترسی و شناخت و آگاهی دانش آموزان و کاربران با چگونگی و نحوه ی کار با رایانه و اینترنت و تلفن همراه و همچنین آشنایی با تأثیرات مختلف این فناوری‌ها، می‌تواند بر کسب مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان نظیر برقراری ارتباط، تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مشارکت و همکاری اثرگذار باشد.

مرادی (۱۳۹۲) طی پژوهشی جهت دریافت کارشناسی ارشد در رشته تکنولوژی آموزشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش چندرسانه‌های بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان درخودمانده پایه اول ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۹۱» نشان داد که چندرسانه‌های آموزشی باعث بهبود در مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش آموزان در خودمانده شده است. کریم زاده (۱۳۹۳) بررسی رابطه بین وابستگی به اینترنت و مهارت‌های اجتماعی در آنان کاهش می‌یابد.

کلارد و همکاران^۱ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان «سواد رسانه‌های دیجیتال در محل کار: یک مدل سازگاری و انطباق» انجام داده و در آن نتیجه گرفته که آموزش سواد رسانه‌های دیجیتال باعث ایجاد یک مدل سازگاری و انطباق در سازمان گردیده و ضمن بالا بردن اعتمادبه‌نفس، هماهنگی را در بین کارکنان بیشتر کرده و مدیریت سازمان را مطلوب‌تر می‌نماید و بهره‌وری را در سازمان افزایش می‌دهد.

ژانگ و زو^۲ (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان «بررسی سواد رسانه‌های دیجیتالی دانش آموزان پایه ۵ و ۶ درجه در پکن» باهدف بررسی سواد رسانه‌های دیجیتالی دانش آموزان مدارس ابتدایی، سواد رسانه‌های درک شده در مقیاس دانش آموزان ابتدایی انجام دادند و نتیجه گرفته شد با توجه به سواد رسانه‌های دیجیتال، هرچند اختلاف معنی‌داری در گروه‌های مختلف وجود داشت، تفاوت معناداری بین دانشجویان دختر و پسر وجود نداشت. علاوه بر این، سواد رسانه‌های دیجیتالی دانش آموزان ابتدایی تحت تأثیر تجربه رسانه‌های دیجیتالی دانش آموزان و میانجیگری والدین قرار گرفت.

هاب و تازل^۳ (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان «انگیزه یک معلم برای سواد رسانه‌های و دیجیتالی» نتیجه گرفت که ارتباط معناداری بین معلمان متخصص و سواد رسانه‌های و دیجیتالی وجود دارد.

والیس^۴ (۲۰۱۵) در پایان‌نامه دکترای خود به موضوع «بررسی تأثیر فناوری ارتباطات بر مهارت‌های اجتماعی و قابلیت اطمینان» پرداخت و در این تحقیق ارتباط بین استفاده از فناوری ارتباطات اطلاعاتی (ICT)، سطح مهارت‌های اجتماعی آن‌ها و نحوه دلخواه

1 Collard A-S, De Smedt T, Dufasne M, Fastrez P, Ligurgo V, Patriarche G, Philippette T

2 Zhang & Zhu

3 Hobbs & Tuzel

4 Wallis

بودن آن‌ها توسط یک شریک ارتباط در دو رسانه مختلف ارتباطی چت متن و چهره به چهره مورد بررسی قرارداد و نشان داد هیچ ارتباط معنی‌داری بین تکرار ICT یا اولویت ICT و مهارت‌های اجتماعی وجود ندارد.

کاهن^۱ (۲۰۱۲) تحقیقی با موضوع «آموزش سواد رسانه‌های دیجیتال و مشارکت مدنی و سیاسی آنلاین» انجام داد و نتیجه گرفت که تمرکز بیشتر بر ارزش بالقوه آموزش سواد رسانه‌های دیجیتالی منتج به حمایت از کیفیت، کمیت و برابری مشارکت مدنی و سیاسی است و توصیه نموده، سیاست‌گذاران، توسعه‌دهندگان برنامه درسی و مربیان برای توسعه و ادامه راه‌ها برای ارائه این آموزش و امکانات مرتبط با آن، اهمیت بیشتری قائل شوند.

آکتی و گورول^۲ (۲۰۱۲) پژوهشی با موضوع «بررسی رابطه بین سواد رسانه‌های و مهارت‌های اجتماعی» انجام دادند و در انتها نتیجه گرفتند که رابطه خیلی قوی بین سواد رسانه‌های و مهارت‌های اجتماعی وجود ندارد؛ اما به طرز معناداری سطح مهارت‌های اجتماعی در بین دختران بیش از پسران بود.

۵- ابزار و روش‌ها

جامعه آماری مورد نظر در این تحقیق را کلیه دانش آموزان دختر عضو تشکیلات فرزندان متوسطه دوره اول شهر کرج تشکیل می‌دهد که بر اساس آخرین آمار و اطلاعات تعداد این دانش آموزان ۱۶۰ نفر می‌و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۱۱۳ از بین دانش آموزان دختر عضو تشکیلات فرزندان انتخاب شدند. به منظور نمونه‌گیری نیز پس از برآورد حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده گردید.

برای سنجش رشد مهارت‌های اجتماعی از پرسشنامه محقق ساخته رشد مهارت‌های اجتماعی کرامتی^۳ (۱۳۸۱) استفاده شد. این آزمون توسط محمدرضا کرامتی برای پایان‌نامه دکتری بر اساس دیدگاه گات و سفران^۴، داماس^۵، اسمیت^۶، تمک^۷، میلبرن^۸ و دیگران طراحی و اعتباریابی شده است.

پرسشنامه استاندارد رشد مهارت‌های اجتماعی توسط کرامتی^۳ (۲۰۰۸) بر روی دانش آموزان دختر و پسر مشهد پایه پنجم ابتدایی اجرا و استاندارد شده است و ضریب پایایی آن ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حسینی نسب و سلطانی (۱۳۹۰) میزان پایایی برابر ۷۴٪ به دست آمد که توسط استادان دیگر روایی ابزار مورد استفاده محرز گردید.

ابتدا جهت تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده، از شاخص‌های و روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است از آمار توصیفی برای بدست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، و سپس از آمار استنباطی برای بدست آوردن تحلیل کوواریانس و آزمون t مستقل به کمک نرم افزار SPSS استفاده شد. با توجه به اینکه آزمون تی بر پایه توزیع نرمال بوده و زمانی بهترین نتیجه را می‌دهد که داده‌هایمان دارای توزیع نرمال یا نزدیک به توزیع نرمال باشند اما با نتایج به‌دست‌آمده از آزمون تی به این نتیجه رسیدیم که داده‌ها به‌صورت نرمال توزیع نشده‌اند و می‌بایست از معادل نا پارامتری این آزمون یعنی آزمون یو (من-وینتی)^۹ استفاده نمود. تجزیه و تحلیل با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد.

1 Kahne

2 Akti & Groul

3 Gott and Sefran

4 Dumas

5 Smith

6 Tamk

7 Milburn

8 Keramati

9 Mann-Whitney U

۶- بحث و نتیجه گیری

جدول ۶-۱ میانگین و انحراف استاندارد پرسشنامه رشد مهارت های اجتماعی را در پیش آزمون و پس آزمون دو گروه تجربی (سواد رسانه های) و کنترل نشان می دهد.

جدول شماره ۱. توصیف متغیرهای تحقیق و نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنف (۶-۱)

Sig.	df	D	پس آزمون		پیش آزمون		گروه	متغیر
			انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۰/۸۸	۵۶	۰/۱۱۰	۴/۸	۱۰۱/۷	۶/۲	۷۹/۶	سواد رسانه های	مهارت های اجتماعی
۰/۱۶	۵۷	۰/۱۳۱	۵/۸	۸۷/۱	۸/۱	۷۹/۳	کنترل	
۰/۰	۵۶	۰/۱۷۱	۱/۵	۱۸/۷	۱/۸	۱۵/۸	سواد رسانه های	احترام گذاشتن به دیگران
۰/۲	۵۷	۰/۱۵۴	۱/۸	۱۶/۸	۱/۸	۱۵/۵	کنترل	
۰/۰	۵۶	۰/۲۱۷	۱/۶	۱۷/۷	۲/۱	۱۲/۵	سواد رسانه های	رعایت مقررات
۰/۸۹	۵۷	۰/۱۰۹	۲/۶	۱۴/۳	۲/۶	۱۲/۹	کنترل	
۰/۰	۵۶	۰/۱۶۸	۱/۸	۱۵/۲	۱/۸	۱۱/۵	سواد رسانه های	انجام وظیفه
۰/۰	۵۷	۰/۱۹۳	۱/۹	۱۳/۵	۲/۵	۱۱/۹	کنترل	
۰/۱	۵۶	۰/۱۵۹	۱/۹	۳۲/۳	۲/۹	۲۵/۶	سواد رسانه های	فعالیت گروهی
۰/۰	۵۷	۰/۱۸۹	۳/۲	۲۶/۷	۳/۲	۲۴/۹	کنترل	
۰/۰	۵۶	۰/۲۲۳	۱/۳	۱۷/۶	۱/۹	۱۴/۷	سواد رسانه های	تحمل پذیری
۰/۴	۵۷	۰/۱۴۷	۲/۲	۱۵/۵	۱/۷	۱۴/۳	کنترل	

نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنف^۱ در جدول ۶-۲ نشان داد که داده های متغیرهای مهارت های اجتماعی، احترام گذاشتن به دیگران، رعایت مقررات، انجام وظیفه، فعالیت گروهی و تحمل پذیری به صورت طبیعی توزیع نشدند ($p < 0/05$)؛ بنابراین، از آزمون من-ویتنی برای آزمون فرضیه های استفاده شد.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون من-ویتنی برای متغیرهای مهارت های اجتماعی (۶-۲)

متغیر	U	Z	Sig.
مهارت های اجتماعی	۳۵/۵	-۸/۹۶	۰/۰
احترام گذاشتن دانش آموزان به دیگران	۶۴۰	-۵/۶۰	۰/۰
رعایت مقررات	۴۱۱	-۶/۸۶	۰/۰
انجام وظیفه	۸۶۳	-۴/۲۶	۰/۰
فعالیت گروهی	۱۹۲	-۸/۹	۰/۰
تحمل پذیری	۷۰۴	-۵/۱۸	۰/۰

1 Kalmograph-Smirnov

فرض ۱: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

نتایج آزمون من-ویتنی^۱ در جدول ۶-۲ نشان داد که بین میانگین مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ($Z=8/96$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان شد.

پس می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم، دانش آموزانی که تحت آموزش سواد رسانه‌های قرار می‌گیرند ضمن توانمند شدن برای بهره‌برداری بهینه از فضای رسانه، کارایی بیشتری در بروز مهارت‌های اجتماعی خواهند داشت. این موضوع در خرده فعالیت‌هایی که سازنده مهارت‌های اجتماعی هستند نیز بخوبی مشهود است.

نتایج یافته‌های این فرضیه با دایی‌زاده، فلاح، حسین زاده و حسین پور (۱۳۹۲)، کریم زاده (۱۳۹۳)، مرادی و زارع زوارکی (۱۳۹۳)، محمدجانی و صفرنواده (۱۳۹۳)، عوض زاده، میرزابیگی، خسروی و ایزدی (۱۳۹۴)، هاشم نژاد ابرسی (۱۳۹۵)، شریفی، محمدی، فرهادی و فاضلی (۱۳۹۵)، اطهری و یغموری (۱۳۹۵)، کاهن^۲ (۲۰۱۲)، کلارد و همکاران^۳ (۲۰۱۷) همسو است.

فرض ۲: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت احترام گذاشتن به دیگران را در دانش آموزان افزایش می‌دهد.

نتایج آزمون من-ویتنی در جدول ۶-۲ نشان داد که بین میانگین احترام گذاشتن دانش آموزان به دیگران گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ($Z=-5/60$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار احترام گذاشتن دانش آموزان به دیگران شد.

فرض ۳: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت رعایت مقررات دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

بین میانگین رعایت مقررات دانش آموزان گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. ($Z=-6/86$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار رعایت مقررات دانش آموزان شد.

فرض ۴: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت انجام وظیفه دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

بین میانگین انجام وظیفه دانش آموزان گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. ($Z=-4/26$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار انجام وظیفه دانش آموزان شد.

فرض ۵: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت فعالیت‌های گروهی دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

بین میانگین فعالیت گروهی دانش آموزان گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. ($Z=-8/9$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار فعالیت گروهی دانش آموزان شد.

فرض ۶: سواد رسانه‌های دیجیتالی، مهارت تحمل‌پذیری دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

بین میانگین تحمل‌پذیری دانش آموزان گروه سواد رسانه‌های دیجیتالی و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. ($Z=-5/18$, $P=0/0$)؛ به عبارت دیگر، سواد رسانه‌های دیجیتالی منجر به افزایش معنی دار تحمل‌پذیری دانش آموزان شد.

1 Mann-Whitney U

2 Kahne

3 Collard A-S, De Smedt T, Dufrasne M, Fastrez P, Ligurgo V, Patriarche G, Philippette T

۷- پیشنهادات

نتایج پژوهش نشان داد که سواد رسانه های دیجیتالی بر مهارت های اجتماعی و تمامی ابعاد آن- مهارت های مربوط به احترام به دیگران، رعایت مقررات، انجام وظیفه، فعالیت گروهی و تحمل پذیری - تأثیر می گذارد. از این رو در این قسمت به پیشنهادات کاربردی در راستای پژوهش و نتایج به دست آمده پرداخته می شود:

گنجاندن ماده درسی با عنوان سواد رسانه های دیجیتالی در ساعات رسمی ویا غیر رسمی در مقطع متوسطه اول: آموزش و پرورش به عنوان متولی اصلی تعلیم و تربیت در کشور که موجبات رشد و ارتقاء دانش آموزان در تمامی جنبه های تعلیم و تربیتی می گردد، می بایست همانطور که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است به ساحت تربیتی اجتماعی شدن نیز به اندازه پنج ساحت دیگر توجه نموده و از همه توان خود برای رسیدن به غایت این ساحت تلاش نماید. این امر مستلزم برنامه ریزی برای همه مؤلفه هایی است که در رشد ساحت اجتماعی شدن دانش آموزان و کسب این مهارت مؤثر است. از این روی پیشنهاد می گردد، نسبت به گنجاندن ماده درسی با عنوان سواد رسانه های دیجیتالی در ساعات رسمی ویا غیر رسمی در مقطع متوسطه اول، ضمن جلوگیری از مخاطرات حضور دانش آموزان در فضای مجازی و رسانه موجبات ارتقاء ایشان در مهارت های اجتماعی گردد.

برگزاری جلسات آموزش خانواده در مدارس با محورهای اختصاصی: با توجه به این که آموزش و پرورش در کنار خانواده سهم به سزایی در ارتقاء علمی و فرهنگی و مهارت های اجتماعی دارد، پیشنهاد می شود با برگزاری کلاس های آموزش خانواده و آگاه ساختن والدین به این مسائل و آموزش به آنان برای برقراری رابطه بهتر با فرزندانشان در پیشگیری نمودن از رفتارهای مخاطره آمیز و سوق دانش آموزان به استفاده مطلوب و مؤثر از رسانه ها بویژه رسانه دیجیتالی، نقش مؤثری ایفا نماید.

- توانمند سازی معلمان مدارس بر اساس نیازهای مدرسه و منطقه مورد نظر
- برگزاری جلسات عمومی برای دانش آموزان در قالب آموزش مهارت های زندگی و بهبود و تقویت آن در دانش آموزان.
- استفاده از ظرفیت صدا و سیما جهت تهیه و پخش محتوای سواد رسانه های
- بهره گیری از ظرفیت دانشگاه ها و ارائه آخرین یافته های علمی به برنامه ریزان آموزش و پرورش

الف) منابع فارسی

- ۱- اطهری اسدالله، یغموری، مریم، (۱۳۹۵)، «تأثیر شبکه های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی نوجوانان دختر مدارس غیرانتفاعی آموزش و پرورش منطقه یک تهران»، فصلنامه علمی - پژوهشی اسلام و علوم اجتماعی، دوره ۸، شماره ۱۵، صص ۱۶۹-۱۹۰
- ۲- امیرانتخابی شهرد، رجبی مسعود، (۱۳۸۷)، «بررسی و تحلیل سطوح مختلف سواد رسانه ای، پژوهشنامه، ویژه نامه سواد رسانه ای، مجمع، تشخیص مصلحت نظام»، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، شماره ۱۱، صص ۱۸۳-۱۵۶
- ۳- تاجیک اسماعیلی سمیه، رمضانلو مریم، (۱۳۹۵)، «رابطه بین سواد رسانه ای و میزان رضایت مندی از اخبار شبکه های سراسری و ماهواره ای»، فصلنامه رسانه، دوره ۲۷، شماره ۳، صص ۹۳-۶۷.
- ۴- تقی زاده عباس، (۱۳۹۶)، «مطالعه اثربخشی آموزش سواد رسانه ای بر دانش آموزان در شهر کرمان»، فصلنامه پژوهش های ارتباطی، شماره ۴، دوره ۹۲، صفحه ۱۵۳-۱۷۴
- ۵- دایی زاده، حسین، فلاح وحید، حسین زاده بابک، حسین پور حسینعلی (۱۳۹۲)، «تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) بر مهارت های دانش آموزان سال سوم متوسطه»، فصلنامه جامعه شناسی مطالعات جوانان، دوره ۳ شماره ۹، صص ۷۵-۹۲
- ۶- دهقان شاد حوریه، محمودی کوکنده سیدمحمد، (۱۳۹۱)، «بررسی ضرورت آموزش سواد رسانه ای کودکان و نوجوانان از نگاه متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران»، فصلنامه مطالعات رسانه ای، دوره ۱۶، شماره ۱، صص ۸۲-۷۰
- ۷- شریفی حسنا، محمدی فاطمه، فاضلی زهرا و طیبیه فرهادی، (۱۳۹۵)، «تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی»، کنفرانس ملی دانش و فناوری روانشناسی، علوم تربیتی و جامع روانشناسی ایران، تهران، موسسه برگزار کننده همایش های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان
- ۸- شکرخواه یونس (۱۳۸۶)، «سواد رسانه ای، یک مقاله عقیده ای»، فصلنامه سواد رسانه، سال ۱۷، شماره ۴
- ۹- صدیق بنای هلن، (۱۳۸۵)، «زندگی ما در گرو رسانه، مرکز تحقیقات و مطالعات رسانه ای روزنامه همشهری».

<http://hamshahrionline.ir/details/7392>

- ۱۰- عوض زاده نسرين، ميرزابیگی محمدعلی، خسروی علی اکبر و مهشید ایزدی، (۱۳۹۴)، «تأثیر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فوا) بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۵ شهر تهران از دیدگاه معلمان»، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار
- ۱۱- کارتلج، جی و میلبرن، جی اف (۱۳۸۵) «آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان»، چاپ پنجم، انتشارات: آستان قدس رضوی، ترجمه: محمد حسین نظری
- ۱۲- کریم زاده، نازنین (۱۳۹۳)، «بررسی رابطه بین وابستگی به اینترنت و مهارت تقویت اجتماعی دانشجویان»، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان
- ۱۳- گرماردی غلامرضا، وحدانی نیا مریم سادات (۱۳۸۵) «سلامت اجتماعی؛ بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان»، فصلنامه پیمایش، دوره ۵، شماره ۲، صص ۱۵۳-۱۴۷
- ۱۴- محمدجانی، ابراهیم، صفرنواده، مریم، (۱۳۹۳)، «تأثیر استفاده از اینترنت بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی»، فصلنامه علمی - پژوهشی فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱۷، شماره ۵، صص ۷۵-۵۹
- ۱۵- مرادی رحیم، زارعی زوارکی اسماعیل، (۱۳۹۳)، «کاربرد آموزش فن آوری چندرسانه‌ای در حیطه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان اتیسم»، تعلیم و تربیت استثنایی، دوره ۱۲۳، شماره ۱، صص ۶۵-۵۷
- ۱۶- مرادی، رحیم، (۱۳۹۲)، «تأثیر آموزش چند رسانه‌ای بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان در خود مانده پایه اول ابتدایی شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران،
- ۱۷- نیازی، لیلا، زارعی زوارکی، اسماعیل، علی آبادی، خدیجه، (۱۳۹۵)، «تأثیر برنامه آموزش سواد رسانه‌ای مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر میزان آگاهی دانش‌آموزان»، مطالعات رسانه‌های نوین، دوره ۷، شماره ۲، صص ۱۵۶-۱۱۹
- ۱۸- هارچی، اون؛ ساندرز، کریستین؛ دیکسون، دیوید (۱۳۷۷)، «مهارت‌های اجتماعی در ارتباط میان فردی»، چاپ اول، تهران: رشد، ترجمه: مهرداد فیروز بخت و خشایار بیگی
- ۱۹- هاشم نژاد ابرسی، فاطمه، (۱۳۹۵)، «تحلیل تأثیر سواد رسانه‌ای بر رفتار اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی شهرستان قائم‌شهر ۱۳۹۴-۱۳۹۵»، سومین کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز، با همکاری مشترک دانشگاه علمی کاربردی آذین شوشتر- دانشگاه زرقان- واحد پژوهش دانش پژوهان همایش آفرین

ب) منابع انگلیسی

1. Akti, S. & Gürol, A. (2012). Determining the relationship between media literacy and social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 238-243.
2. Collard, A. S. De Smedt, T. Dufrasne, M. Fastrez, P. Ligurgo, V. Patriarche, G. & Philippette, T. (2017). Digital Media Literacy in the Workplace: A Model Combining Compliance and Inventivity. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 122-154.
3. Hobbs, R. , & Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 7-22.
4. Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action. Knight commission on the information needs of communities in a democracy. Washington, DC, USA: Aspen Institute.
5. Kahne, J. , Lee, N. J. , & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 24.
6. Wallis, A. L. (2015). Examining the impact of information communication technology on social skills and total likability. University of Northern Colorado.
7. Zhang, H. , & Zhu, C. (2016). A study of digital media literacy of the 5th and 6th grade primary students in Beijing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 579-592.

هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی در سازمان‌های امروز

ملاحات سنجری^۱، زهرا لبادی^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

۲- عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

Sanjarim95@gmail.com

چکیده

برای موثر بودن در دنیای بدون مرز کنونی، کارکنان باید خود را با فرهنگ‌های چندگانه درون سازمانی وفق دهند. چند فرهنگی بودن یکی از موضوعات مهم اجتماعی، چند فرهنگی بودن یکی از موضوعات مهم اجتماعی، کاهش و به افراد توانایی مدیریت تنوع فرهنگی می دهد و اثربخشی افراد را در موقعیت های چند فرهنگی افزایش می دهد. در محیط های کاری متنوع قرن حاضر، لازم است فشارهای روانی ناشی از شوک فرهنگی و اختلالات و پیامدهای ناشی از تعارضات فرهنگی به نحو مطلوب مطالعه و اداره شود. هدف ازین مطالعه بررسی هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی در سازمان های امروز است.

واژگان کلیدی: هوش فرهنگی، فرهنگ سازمانی، سازمان های امروز، چند فرهنگی

۱- مقدمه

بسیاری از سازمانهای هزاره سوم چند فرهنگی هستند، تولیدات در یک یا چند کشور طراحی و برنامه ریزی می شوند و در سایر کشورها به فروش می رسند. این واقعیت به روابط چند جانبه گسترده ای بین کارکنان می انجامد، درحالیکه ممکن است حتی فرهنگ دو عضو سازمان با هم بسیار متفاوت باشد. روز به روز بر تعداد شرکت هایی که باید به صورت فراملی اداره شوند افزوده می شود؛ هرچند ممکن است بازار این شرکت ها همچنان محلی یا منطقه ای باقی بماند، اما نوع رقابت آنها جهانی می شود. پس راهبردهای آنها هم باید جهانی باشد، چه در حوزه فناوری و مالی و چه در حوزه فراورده ها و بازار. این نکته حتی در مورد سازمان هایی که کارشان تجارت نیست نیز مصداق دارد (ادیب راد، ۱۳۸۶).

از طرفی سازمان های فردا، مانند سازمانهای امروز در محیطی کاملاً نامشخص، رقابتی و پیچیده کار خواهند کرد. سودآوری و قابلیت بقای این سازمانها منوط به تلاش نیروی انسانی آنهاست که روز به روز متنوع تر می شود. این نیرو متشکل از مدیران و کارکنان دارای وجوه متمایز فراوان است، که اصرار دارند تفاوت های آنها به رسمیت شناخته شود. برخی از اجزای ترکیب نیروی کار، به ویژه نژاد و جنسیت که توصیف کننده ویژگیهای زنانگی و مردانگی است و جنس که مبین مرد یا زن بودن است، به عنوان معضلات تنوع یا کثرت نگریسته می شود، اما سایر اجزای نامتعارف تر مانند سن، سلاقی جنسی، مسائل کاری و خانوادگی، تحصیلات، تجربیات کاری، سابقه کار، شخصیت، تحمل ابهام و خطر، اصل و نسب (جغرافیایی) و مذهب نیز از سوی برخی از شرکت ها به عنوان اجزای تکثر نیروی کار پذیرفته شده اند. اگر بار سیاسی و فرهنگی را از واژه کثرت برداریم، در آن صورت منظور از کثرت، هر نوع ترکیب فراگیر (افراد، نظام ها، وظایف، رسته های کاری و غیره) است که شاخصه آن همسانی یا ناهمسانی است (توماس، به نقل از هسلین و همکاران، ۱۳۸۰). این تحولات شگرف سازمانی پیامدهای بی شماری را در پی دارد که از جمله آن می توان به ناهمخوانی فرهنگی بین کارکنان اشاره کرد (همان).

از آن جایی که نیروی انسانی از جمله مهم ترین دارایی های سازمانی محسوب می شود، جذب و استفاده بهینه از استعداد های کارکنان، افزایش بهره وری نیروی انسانی و تبعیاً شکوفایی و بالندگی سازمانی را به دنبال خواهد داشت. یکی از ابزار های سنتی ارزیابی و جذب کارکنان که از طرف مدیران اعمال می شده، سنجش هوش آنان بوده است. از سوی دیگر، امروز اکثر سازمان ها و افراد، هوش فرهنگی را مزیتی رقابتی و قابلیت استراتژیک می دانند. در محیط و بازار جهانی، هوش فرهنگی اهرم مورد نیاز رهبران و مدیران تلقی می شود. سازمان ها و مدیرانی که ارزش استراتژیک هوش فرهنگی را درک کنند، می توانند تفاوت ها و تنوع فرهنگی را برای ایجاد مزیت رقابتی و برتری در بازار جهانی به کار گیرند. هوش فرهنگی می تواند در محیط متنوع، انسجام و هماهنگی ایجاد کند (ارلی، ۲۰۰۳).

۲- پیشینه نظری تحقیق

۲-۱- مفهوم هوش و هوش فرهنگی

هوش، توانایی های فرد برای اقدام هدفمند، تفکر منطقی و برخورد مؤثر با محیط است (وکسلر ۱۹۸۵، به نقل از گراث مارنات، ۱۳۷۵). هوش فرهنگی ویژگی ها یا مهارت هایی است که افراد واجد آن در حداقل زمان و با کمترین تنیدگی در کنش متقابل با فرهنگ غیرخودی سازگار می شوند. این دو واژه (هوش و فرهنگ) از آن جهت با هم به کار گرفته شده اند که یک رابطه معنی داری باهم دارند. همان گونه که فردی هنگام رویارویی با فرهنگی متفاوت از فرهنگ خود، هوشمندانه در صدد است که عناصر آن فرهنگ را همان گونه که در آن تعریف و تبیین شده در یابد، پس می تواند رفتار خود را در خلال تجربه بین فرهنگی اش سازگار کند (بریسلین، ورسلی و مکناب، ۲۰۰۶).

در فضای جهانی شده امروز، هوش فرهنگی یکی از شایستگی های رهبری کلیدی به حساب می آید (راکستول و همکاران، ۲۰۱۱). هوش فرهنگی نوعی از هوش است که ارتباط بسیار زیادی با محیط کاری متنوع دارد. توانایی فرد برای تطبیق با ارزش ها، سنت ها و آداب و رسوم متفاوت از آنچه در زمینه فرهنگی خود به آن عادت کرده و کار کردن در یک محیط متفاوت فرهنگی، معرف هوش فرهنگی است (آهنچیان، ۱۳۹۱). ارزیابی و ارتقای هوش فرهنگی در سازمان ها، ضمن حفظ و پاسداشت از سرمایه های فرهنگی، زمینه اعتلای عملکرد و اثربخشی مناسبات درون و برون سازمانی را فراهم می کند (کیم و دین، ۲۰۱۲).

۲-۲- تعریف هوش فرهنگی از دیدگاه صاحب نظران

ارلی و انگ (۲۰۰۳) و ارلی (۲۰۰۲) هوش فرهنگی را توانایی ایجاد رفتار مناسب در شرایط فرهنگی متفاوت می دانند. توماس (۲۰۰۶) آنرا ایجاد رفتار سازگاران در محیط فرهنگی جدید می داند. هوش فرهنگی سبب می شود که افراد نسبت به موقعیت های جدید در زندگی شخصی و شغلی پاسخ های سازگاران تری بدهند و سازه ای است که فرد را توانا می سازد و برای او انگیزه ایجاد می کند که دانش فرهنگی را به طور مناسبی در پاسخ به محیط به کار گیرد. هوش فرهنگی تمایلی در فرد به وجود می آورد که همواره اطلاعاتش را برای دستیابی به راهبردهایی برای برخورد با کار و زندگی و تعامل با موقعیت جدید فرهنگی فراخواند.

۲-۳- ابعاد هوش فرهنگی

هوش فرهنگی یک مفهوم چهار عاملی است، که شامل دو جنبه ذهنی (جنبه شناختی و فراشناختی)، انگیزشی و رفتاری است. دانش فرهنگی، دانش کلی و ساختارهای شناختی و فراشناختی معرف جنبه های ذهنی است. انگیزش و هدایت درونی برای سوق دادن انرژی فرد در جهت یادگیری تعاملات موقعیت های بین فرهنگی معرف بعد انگیزشی هوش فرهنگی است و قابلیت فرد برای نشان دادن فعالیتهای کلامی و غیرکلامی مناسب در کنش متقابل با مردم متفاوت، معرف بعد رفتاری هوش فرهنگی است (ارلی و آنگ، ۲۰۰۳، آنگ، ونداین و کج، ۲۰۰۶).

در جای دیگر ارلی (۲۰۰۲) چهار بعد هوش فرهنگی را شامل هوش فراشناختی (راهبردهایی برای دستیابی و توسعه راهبردهای سازگاری) هوش شناختی (دانش مربوط به فرهنگ های متفاوت) انگیزشی (تمایل و خود اکتایی) و رفتاری (مجموعه ای از رفتارهای مناسب فرهنگی) می داند.

۲-۴- هوش فرهنگی در سازمان

در جوامع چند فرهنگی ممکن است در زبان، نژاد، مذهب، سیاست، طبقه اجتماعی و حتی بسیاری از ویژگی های دیگر تفاوت وجود داشته باشد. هوش فرهنگی برای ایجاد رابطه خوب کاری بین اعضای یک سازمان که در کنش متقابل حرفه ای با هم هستند، لازم است (ارلی و آنگ، ۲۰۰۳). مهم ترین ویژگی هوش فرهنگی، تأمل در قضاوت، تا جمع آوری اطلاعات به حد کافی است که به افراد کمک می کند تا به خود فرصت دهند که به درک متقابلی از فرهنگ یکدیگر دست یابند.

۲-۵- هوش فرهنگی و چند فرهنگی در سازمان

ارزیابی و ارتقای هوش فرهنگی در سازمان ها، ضمن حفظ و پاسداشت از سرمایه های فرهنگی، زمینه اعتلای عملکرد و اثربخشی مناسبات درون و برون سازمانی را فراهم می کند (کیم و دین، ۲۰۱۲). برای موثر بودن در دنیای بدون مرز کنونی، کارکنان باید خود را با فرهنگ های چندگانه درون سازمانی وفق دهند (دیسنزو و رابینز، ۲۰۱۰). چند فرهنگی بودن یکی از موضوعات مهم اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در بسیاری از جوامع به شمار می آید. هوش فرهنگی موانع ارتباطی را کاهش و به افراد توانایی مدیریت تنوع فرهنگی می دهد و اثربخشی افراد را در موقعیت های چند فرهنگی افزایش می دهد (لیورمو، ۲۰۱۱). در محیط های کاری متنوع قرن حاضر، لازم است فشارهای روانی ناشی از شوک فرهنگی و اختلالات و پیامدهای ناشی از تعارضات فرهنگی به نحو مطلوب اداره شود. سازمان ها درگیر تعاملات میان فرهنگی بسیاری هستند؛ چنین محیط کاری، نیاز به افرادی دارد که با فرهنگ های مختلف آشنا باشند و بتوانند با دیگران ارتباط مناسب برقرار کنند (رگ، ۲۰۱۲).

۲-۶- هوش فرهنگی و سازگاری

سازمان ها از نظر فرهنگی در طیف گسترده ای مابین فرد گرایی و جمع گرایی قرار دارند، برای نمونه سازمان هایی مانند مؤسسات پژوهشی، و علمی معمولاً "فردگرا" و سازمان هایی مانند ارتش و تولید کنندگان انبوه اغلب "جمع گرا" هستند. شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه چنانچه افرادی نتوانند خود را با فرهنگ سازمان تطبیق دهند، دچار مواجهه فرهنگی می شوند، در این صورت نه تنها در زندگی شخصی شان احساس نارضایتی دارند، بلکه به میزان زیادی درصدد تغییر کار یا محیط اجتماعی خود هستند. آنها این کار را با ترک کار یا تلاش برای تغییر آن دنبال می کنند. افرادی دچار مواجهه فرهنگی، رضایت شغلی پایین دارند و خود را درگیر فعالیت هایی که به نفع سازمان است نمی کنند حتی اگر چنین رفتارهایی الزام آور باشد. در مقابل افراد با هوش فرهنگی بالا ابتدا سعی می کنند سازمان هایی را انتخاب کنند که از نظر فرهنگی با شخصیت آن ها سازگار باشد یا اگر این امر محقق نشد به دلیل ویژگی انعطاف پذیری مقابل تغییر قادر به سازگاری خود با محیط سازمان هستند (بلاک، ۱۹۹۰).

آنگ، ونداین، کج و آنگ (۲۰۰۴)؛ ارلی و آنگ (۲۰۰۳) می گویند امید است که افراد با هوش فرهنگی بالا برای تجربه شرایط جدید و حتی سازگاری با فرهنگ های متفاوت نوعی کفایت شخصی از خود نشان دهند. آنهایی که بعد انگیزشی هوش فرهنگی شان بالا است نه تنها نسبت به کسب تجارب جدید باز هستند، بلکه از این تلاش ها و شرایط جدید لذت می برند. حتی به نظر می رسد گاهی اصرار دارند که خود را با موقعیت فرهنگی جدید روبه رو کنند. بنابر این این افراد نسبت به کسانی که هوش فرهنگی آنها ضعیف است سازگاری بهتری دارند. افزون بر این، تحقیقات تجربی شواهدی را ارائه می دهند که نشان دهنده ارتباط کفایت شخصی و داشتن سطح حداقلی از هوش فرهنگی با سازگاری است (هاریس و همکاران، ۱۹۹۶؛ هکانوا و همکاران، ۲۰۰۳).

۷-۲- هوش فرهنگی و سازش شغلی

سازگاری شغلی عبارت است از تطبیق فرد با وظایف جدید شغلی، نقش های حرفه ای، مسئولیت ها و محیط جدید در یک موقعیت فرهنگی تازه (بلاک، ۱۹۹۰). افراد با هوش فرهنگی (انگیزشی) بالا سطوح بالاتری از سازش شغلی را تجربه می کنند. آنها دارای انگیزش درونی توسط باورهای باکفایتشان و قابلیت سازگاری برای برخورد با تجارب جدید فرهنگی هستند، اغلب برای تطبیق با موقعیت جدید آماده هستند و برای حل مسائل مربوط به موقعیت های جدید شغلی شان پافشاری می کنند (آنگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ ارلی، آنگ، ۲۰۰۳).

افزون بر این افراد با هوش فرهنگی بالا بیشتر آماده سازگاری با تقاضاهای جدید هستند که در موقعیت تازه کاری از آنها انتظار می رود. پژوهش ها نشان می دهد که سطح انتظار مدیران دارای هوش فرهنگی، بالاست، خطرپذیر و مخاطره جو هستند و درونی عمل می کنند و در انجام وظیفه خود در موقعیت های چند فرهنگی یا بین المللی نیز موفق تر هستند (ترندایس، ۲۰۰۶). پژوهش های دیگری نشان می دهد که کفایت شخصی، دیگر ترکیب مهم در هوش فرهنگی (انگیزشی) است که با سازش شغلی ارتباط دارد. (هاریس و همکاران، ۱۹۹۶).

۸-۲- فرهنگ سازمانی

یکی از چالشهایی که مدیران و به ویژه منابع انسانی سازمان ها با آن روبه رو هستند، جامعه پذیری کارکنان تازه استخدام و هماهنگ ساختن آنان با فرهنگ سازمان و فرهنگ اکثریت اعضای سازمان است که خود دارای نژادها، گروه های قومی یا جنسیت های مختلف هستند. براین اساس امروزه، توانایی کارگروهی، هماهنگی کارکنان با فرهنگ سازمان و وفاداری و تعهد آنان به سازمان به ارزش های غالب برای رسیدن به اهداف تبدیل شده است.

صاحب نظران معتقدند که موفقیت سازمان ها علاوه بر نیاز به سخت افزارهایی مانند ساختار، راهبرد و سیستم ها مستلزم نرم افزارهایی مانند: کارکنان، مهارت ها، سبک ها و ارزش های کارکنان (فرهنگ سازمانی) است. هم چنین اجرای موفقیت آمیز راهبردهای سازمان ها، در گرو ایجاد تمهیدات فرهنگی لازم در آن هاست و بدون موافقت و همراهی فرهنگ سازمانی نمی توان تحولی در سازمان ایجاد کرد (رابینز، ۱۳۸۵).

۹-۲- هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی

برخی از جنبه های فرهنگ را به راحتی می توان دید. عوامل آشکاری مثل هنر، موسیقی و سبک رفتاری از این جمله اند؛ اما بیشتر بخش های چالش برانگیز فرهنگ، پنهان است. عقاید، ارزش ها، انتظارات، نگرش ها و مفروضات، عناصری از فرهنگ هستند که دیده نمی شوند؛ اما بر رفتار افراد مؤثرند. هوش فرهنگی به افراد اجازه می دهد تا تشخیص دهند دیگران چگونه فکر می کنند و چگونه به الگوهای رفتاری پاسخ می دهند، در نتیجه موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی می دهد. هوش فرهنگی حوزه مدرنی از هوشمندی است که امکان میانجیگری در فضاهای کاری متنوع و متغیر را مطرح می کند. هوش فرهنگی به منزله چسبی است که می تواند در محیط های متنوع، انسجام و هماهنگی ایجاد کند (فیاضی و جهان نثار احمدی، ۱۳۸۵).

۱۰-۲- هوش فرهنگی مدیران

مدیران هوشمند اهمیت حفظ فرهنگ و خرده فرهنگ ها در دهکده جهانی که به سوی تک فرهنگی پیش می رود، به خوبی آگاهند و با درک، شناخت، ارزش نهادن و حمایت از تفاوت ها و شناخت جو موجود در سازمان به دنبال داشتن کارمندانی سالم و ارتقای سطح سلامت سازمانی هستند. کارمندانی که سودمند و وظیفه شناس اند و با روحیه و عملکردی بالا برای رسیدن به اهداف سازمانی سالم می کوشند.

این مدیران به خوبی نقش نیروی انسانی را به عنوان محور توسعه سازمان ها درک کرده اند و با رفتار کلامی و غیرکلامی مناسب هنگام برقراری ارتباط با افراد دیگر فرهنگ ها تعامل اجتماعی سازنده ای برقرار کرده اند و می دانند تفاوت در فرهنگ ها موجب تفاوت در طرز فکر، تصمیم گیری، تلقی، درک و قضاوت می شود (اسکندری و صمدی، ۱۳۹۵).

۳. پیشینه تجربی تحقیق

تحقیقات مختلف نقش هوش فرهنگی را در بهره وری مدیران (حسینی نسب، و قادری، ۱۳۹۰)، تعاملات اجتماعی پرستاران (آهنچیان و همکاران، ۱۳۹۱)، ویژگی های شخصیتی کارمندان (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۰)، سازگاری فردی و اجتماعی دانشجویان (عسگری و روشنی، ۱۳۹۱) فرایند جامعه پذیری دانشجویان و سازگاری بین فرهنگی مهاجران (چن و همکاران، ۲۰۱۴) نشان داده اند.

در بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی در بین دانشجویان کارشناسی دانشکده مدیریت و کسب و کار مجارستان است که توسط اگنس بالو، زولتان گهال و لاجوس سزابو (۲۰۱۱) با هدف سنجش هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی مطلوب، در بین دانشجویان تمام وقت کارشناسی دانشکده مدیریت و تجارت مجارستان انجام گرفته است که تعداد آن ها در مجموع بیش از ۲۰۱۰ نفر بوده است. پس از بررسی های انجام شده رابطه بین هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی تأیید شد و نتیجه این پژوهش نشان داد که بین هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی مطلوب دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

علایی و میرمحمدی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی رابطه میان هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی مطلوب از دید دانشجویان رشته مدیریت به عنوان مدیران آتی سازمان ها و نهادهای کشور پرداختند. آزمون فرضیه ها نشان داد که ارتباط معناداری بین کلیه ابعاد هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی مطلوب از دید دانشجویان وجود دارد. دانشجویان با هوش فرهنگی بالا و پایین، سازمان نتیجه گرا و دانشجویانی که از هوش فرهنگی متوسط برخوردار بودند، سازمان تیم گرا را انتخاب کردند.

خیری، نائیچی و عباسعلی زاده (۱۳۸۷) در مطالعه بررسی هوش فرهنگی و رابطه آن با ویژگی های کارآفرینانه مدیران سازمان های غیردولتی در ایران نشان دادند رابطه عمیقی میان مدل چهار عاملی هوش فرهنگی و هر یک از ویژگی های کارآفرینان مشاهده شد. همچنین مقاله پیشنهاد می دهد که هوش فرهنگی را می توان به عنوان یک عامل حیاتی موفقیت برای اداره کنندگان سازمان های غیردولتی به حساب آورد. نتایج تحقیق حاضر می تواند در شناسایی ویژگیهای مورد نیاز برای افرادی که در تعاملات چند فرهنگی درگیر هستند، به کار گرفته شود و مسیر جدیدی برای مطالعات دانشگاهی و تجربیات عملی در حوزه فرهنگ بگشاید.

۴- جمع بندی

امروزه مدیران جهانی بایستی آمادگی تجارت با مردم سایر فرهنگها را داشته باشند. آنچه مسلم است، این است که یادگیری کلیه عادات و رفتارهای فرهنگی افرادی که با آنها در تعامل هستیم غیر ممکن است؛ قابلیتی که از آن تحت عنوان هوش فرهنگی یاد می شود راهی سیستماتیک و مجموعه ای از تکنیکهاست که به مدیران کمک می کند تا در هر فرهنگی به طور موثر فعالیت کنند این مهارت به مدیران کمک می کند تا حساسیتهای فرهنگی خود را افزایش دهند. حساسیت فرهنگی به نگاه ژرف مدیر و ارزیابی و تفسیر و درک تفاوتهای فرهنگی دلالت دارد. این عبارت به معنی درک تفاوت های فرهنگی است نه قضاوت درباره خوب یا بد بودن آنها. به عبارت بهتر مدیر جهانی بایستی تفاوتها را درک کند و آمادگی پذیرش تفاوتها را داشته باشد

هوش فرهنگی در واقع تعریف هوش در عرصه فرهنگ است. هوش فرهنگی سرعت در سازگاری با موقعیت های جدید و راحت تر عمل کردن با توجه به شرایط محیطی است. برای افزایش هوش فرهنگی لازم است افراد تحت آموزش های زیادی قرار بگیرند. این آموزش ها به افراد کمک می کند که دانش خود را برای نگرستن به موقعیت های چندگانه، یک پارچه سازند و نیز قضاوت در مورد دیگران را تا جمع آوری میزان کافی از شواهد و اطلاعات به تاخیر بیندازند. شخصی که وارد یک موقعیت فرهنگی جدید می شود، باید بر جو غریبه آن غلبه کند. بنابراین مواجه کردن فرد با موقعیتهای جدید فرهنگی، به او کمک می کند مهارتهای کسب شده و نحوه به کارگیری خود را مورد ارزیابی مجدد قرار دهند.

این امر تاحد زیادی می تواند به افراد کمک کند که در سازمان های چندفرهنگی بهتر و سریع تر سازگار شوند. انتخاب درست سازمانی که متناسب با شخصیت فرد است و پرهیز از رویارویی فرهنگی در موقعیت های مختلف، از دیگر جنبه های هوش فرهنگی است. بررسی اسناد مثبت و منفی فرهنگ خودی و دیگر فرهنگ ها از دیگر مواردی است که به افزایش هوش فرهنگی کمک می کند.

برای افزایش هوش فرهنگی لازم است افراد تحت آموزش های زیادی قرار بگیرند. این آموزش ها به افراد کمک می کند که دانش خود را برای نگرستن به موقعیت های چند گانه، یک پارچه سازند و نیز قضاوت در مورد دیگران را تا جمع آوری میزان کافی از شواهد و اطلاعات به تأخیر بیندازند. این امر تا حد زیادی می تواند به افراد کمک کند که در سازمان های چند فرهنگی بهتر و سریع تر سازگار شوند.

همچنین هوش فرهنگی را می توان همچون سایر جنبه های شخصیت پرورش داد. در این زمینه باید بر دو نکته تأکید کرد. نخست اینکه چنین کاری تنها از عهده افراد واجد صلاحیت همچون روانشناسان حرفه ای برمی آید. دوم اینکه بهبود هوش فرهنگی باید در راستای برنامه جامع پرورش راهبردی منابع انسانی سازمان و در کنار سایر جنبه های این برنامه صورت گیرد.

منابع

۱. ادیب راد، نسرين. (۱۳۸۶). هوش فرهنگی در سازمان های امروزی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۵-۳۶
۲. اسکندری، فاطمه و صمدی، عباس (۱۳۹۵). بررسی و شناخت تأثیر هوش فرهنگی بر سلامت سازمانی (مورد مطالعه: مدیران دولتی شهرستان ملایر). نشریه مدیریت فرهنگ سازمانی. دوره ۱۴، شماره ۳، صفحه ۸۰۹-۸۲۸
۳. آهنگیان، محمدرضا؛ رعنا امیری و محمود بخشی، (۱۳۹۱). بررسی همبستگی هوش فرهنگی با تعامل اجتماعی در پرستاران، مدیریت ارتقای سلامت، دوره اول، شماره دوم، صفحات ۴۴-۵۳
۴. حسینی نسب، سید داوود و وریا قادری، (۱۳۹۰) بررسی رابطه بین هوش فرهنگی با بهره وری مدیران در مدارس شاهد استان آذربایجان غربی، علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۱۳، صفحات ۲۷-۴۴
۵. خیری، بهرام. نائیجی، محمدجواد و عباسعلی زاده، منصوره. (۱۳۸۷). هوش فرهنگی و رابطه آن با ویژگی های کارآفرینانه مدیران سازمان های غیردولتی در ایران. مجله مدیریت بازاریابی. سال چهارم. شماره ۷. ۹۹-۱۱۳
۶. رابینز، استیفن. (۱۳۸۵). مبانی رفتار سازمانی. ترجمه فرزاد امیدواران. تهران. مهربان نشر.
۷. عسگری، پرویز و روشنی، خدیجه، (۱۳۹۱) مقایسه هوش فرهنگی، هوش هیجانی، سازگاری فردی - اجتماعی دانشجویان زن و مرد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و فرهنگ، سال سوم، شماره ۱۲
۸. علایی، سوسن و میرمحمدی، مهسا. (۱۳۹۳). رابطه هوش فرهنگی و فرهنگ سازمانی مطلوب. مجله مدیریت فرهنگی. سال هشتم. شماره ۲۳
۹. فیاضی، مرجان. جان ن ار احمدی، هدی. (۱۳۸۵). هوش فرهنگی؛ نیاز مدیران در قرن تنوع. ماهنامه تدبیر. شماره ۱۷۲، سال ۱۷
۱۰. قدم پور، عزت اله، مهرداد، حسین و جعفری، حسنعلی، (۱۳۹۰) بررسی رابطه ی بین ویژگی های شخصیتی و هوش فرهنگی کارکنان سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری استان لرستان، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال دوم، شماره پنجم.
۱۱. مارنات، گ. (۱۳۷۵). راهنمایی سنجش روانی، ترجمه، حسن پاشا شریفی و محمد رضا نیکخو، تهران: انتشارات رشد.
۱۲. هسلین، ف.، اسمیت، گ.، بکهارد، ر. (۱۳۸۰). سازمان فردا، مجموعه مقالاتی از پیتر دراگر، ترجمه، فضل اله امینی، تهران: انتشارات فرا.

13. Ang ,S. , Van Dyne,L. ,C. ,Koh & Ng, K. K. Y. (2004,Agust) The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the 2004 Academy of Management Meeting Symposium on Cultural Intelligence in the 21 st Century, New Orleans, LA
14. Ang, S; Van Dyne, L; Koh, C. (2006). Personality Correlates of the four- factor model of cultural Intelligence. *Journal of Group Organization Management*, 31, 40-55.
15. Black , J. S. , Gregersen ,H. B. ,Mendenhall, M. E. ,& Stroh, L. K. (1999). Globalizing people through international assignments. New York: Addison –Wesley Longman.
16. Black , J. S. (1990) . The relationship of personal characteristics with the adjustment of Japanese expatriate managers . *Management International Review* , 30 , 119 – 134.
17. Brislin, R. , Worthley, R. , MacNab, B. (2006). Cultural Intelligence: understanding behaviors that serve people’s goals. *Journal of Group Organization Management*, 31, 40-55.
18. Chen, A. S. Wu I. H, & Bian, M, (2014) The moderating effects of active and agreeable conflict management styles on cultural intelligence and cross-cultural adjustment, *International Journal of Cross Cultural Management*, No. 7.
19. Decenzo, p, Robbins, S, (2011) The Effects of Organizational Culture on Business Management Performance in Palestine, *American Journal of Business and Management*, Vol. 2, No. 2,pp. 114-122.
20. Early, P. C. (2002). Redefining across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271-299.
21. Early, P. C. , & Ang,S. (2003). Cultural intelligence. Stanford, CA: Stanford University Press.
22. Gorji, M & Ghareseflo, H, (2011) The Survey of Relationship between Cultural Intelligence and Emotional Intelligence with Employee’s Performance, *International Conference on E-business, Management and Economics. IPEDR Vol. 25. IACSIT Press, Singapo.*
23. Harrison,J. K. ,Chadwick,,M. ,&Scales , M. (1996). Relationship between cross_cultural adjustment & the personality variables of self_efficacy & self_ monitoring . *International Journal of Intercultural Rel*
24. Hechanova ,R. ,Beehr,T,A. ,& Christiansen , N. D. (2003) . Antecedents & consequences of employees adjustment to overseas assignment :A meta_analytic review. *Applied Psychology* ,52,213_236. ations ,20,167-188
25. Kim, Y. J. & L. Van Dyne, (2012) Cultural Intelligence and International Leadership Potential: The Importance of Contact for Members of the Majority, *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 61,pp. 272-294.
26. Livermore, D, (2011) The Cultural Intelligence Difference: Maspeth One Skill You Can’t do Without in Today’s Global Economy, United States of America: American Management Association.
27. Rehg, S, (2012) Doing Business in Global Arena: An Examination of the Relationship Between Cultural Intelligence and Cross cultural Adjustment, *Asian Academy of Management Journal*, No. 15(1), pp. 79-97.
28. Rockstuhl, T, Seiler, S, Ang, S, Van Dyne, L. & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world, *Journal of Social Issues*,No. 67(4),pp. 825–840
29. Tan, Joo-seng, (2004) Cultural Intelligence and the Global Economy, *LIA*, Vol. 24, No. 5.
30. Thomas, D., (2006). Domin and development of cultural intelligence: T important of mindfulness. *Journal of Group Organization Management*, 31, 76-99.
31. Triandis, C. H. (2006). Cultural Intelligence in Organizations, . *Journal of Group Organization Management*, 31, 20-26

نقش خلاقیت در مدیریت آموزشی

مهدی نصیری^۱، رمضان جهانیان^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

a. 257n13@yahoo. com

چکیده

سازمان‌های آموزشی از یک سو وظیفه‌ی فراهم آوردن زمینه‌ی رشد و پرورش خلاقیت و نوآوری و همچنین استفاده صحیح و جهت‌دار از استعدادها و توانایی‌های افراد را به عنوان امری مهم به عهده دارند که این خود زمینه ساز توسعه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و... در جامعه است و از سوی دیگر برای پویایی خود نیازمند پرورش و بهره‌مندی از خلاقیت و نوآوری در سطوح سازمانی خود هستند. در اغلب آموزش‌های سنتی، فراگیران فقط در معرض مطالب و مهارت‌های ارائه شده از طرف معلم یا مدیر قرار گرفته و مطابق برنامه از پیش تعیین شده حتی در جزئیات به پیش می‌روند. در آموزش خلاقانه، فراگیرنده خود نقش فعال ایفا نموده و مربی یا رهبر به جز در کلیات و جهت اصلی آموزش نقش تعیین‌کننده‌ای ندارد. این مقاله به بررسی نقش خلاقیت در مدیریت آموزشی پرداخته است.

واژگان کلیدی: خلاقیت، نوآوری، مدیریت آموزشی

۱- مقدمه

جهانی‌سازی در بسیاری از بخش‌ها تغییراتی ایجاد کرده است. هر تغییری نیاز به کیفیت بالاتر و خدمات بالاتر دارد. با توجه به نیازهای مدیران آموزشی، ارتقا عملکردی که یک روش یادگیری را ایجاد می‌کند، فارغ التحصیلان را قادر می‌سازد که نیازهای این دوره تاریخی را پر کنند. این چالش عظیم نیاز به تغییر در رهبری، ظرفیت یادگیری، خلاقیت و قابلیت نوآوری در تمام اجزای سیستم‌های آموزشی دارد (ساتانتو^۱، ۲۰۱۷).

آموزش و سازمان‌های آموزشی مانند هر سازمان دیگری برای انطباق با شرایط محیطی، بهره‌مندی از پیشرفتهای فناوری و همچنین پاسخگویی به نیازهای متنوع و گسترده گروههای هدف به الگو و ابزار کارآمد نیاز دارند. امروزه انتظارات جامعه، دولت‌ها و بخشهای اقتصادی از سازمانهای آموزشی بسیار گسترش یافته و سازمانهای آموزشی را با چالشها و فرصتهای جدید و اساسی مواجه ساخته است (پرهیزکار، ۱۳۹۵). نوآوری و کارآفرینی به عنوان فرایندهای اصلی در تولید ایده‌های جدید و تبدیل آنها به محصولات و عرضه این محصولات به مصرف‌کنندگان در صدر الگوهای مناسب برای بقا و رشد مستمر سازمانهای آموزشی قرار دارند. استفاده از نوآوری به عنوان راهبرد اصلی در موفقیت سازمانهای آموزشی به زیرساختهای مدیریتی، منابع انسانی و مجموعه‌ای از فرایندها و عناصر مرتبط نیاز دارد که همه این موارد را می‌توان تحت عنوان کلی مدیریت خلاقیت و نوآوری در سازمانهای آموزشی سازماندهی کرد.

¹ Sutanto

۲- پیشینه نظری تحقیق

رشد وسیع فناوری اطلاعات و ارتباطات در حال حاضر و در آینده موجب افزایش جهانی شدن زمین خواهد شد. این موضوع عدم اطمینان در صنعت و کسب و کار را افزایش خواهد داد. این تغییر نه تنها بر شرکتهای تولیدی تاثیر می گذارد، بلکه دانشگاه ها نیز از این موضوع متاثر هستند. آموزش عالی برای توسعه کشور بسیار مهم و حیاتی است. دانشگاه ها به عنوان مرکز دانش و تغییر، نقش و عملکرد مهمی دارند (هارتانتو^۱، ۲۰۰۹). بنابراین، دانشگاه ها به دنبال چالش های بزرگتر و سخت تری هستند. این وضعیت مدیران دانشگاه را مستلزم می کند که به طور پیوسته به دنبال طرح های خلاقانه و پیشرفته باشند. دانشگاه های موفق تنها در دستیابی به دیدگاه ها موفق نیستند، بلکه شده با تمرکز بر برنامه های کارآفرینی برای توسعه کارآفرینان، در غلبه بر بیکاری فارغ التحصیلان جدید موثر خواهند بود (ساتانتو، ۲۰۱۷).

صاحب نظران، تعریف های متعددی از خلاقیت و نوآوری به عمل آورده اند. استیفن رابینز (۱۹۹۱) خلاقیت را به معنای توانایی ترکیب اندیشه ها و نظرات در یک روش منحصر به فرد با ایجاد پیوستگی بین آنان بیان می کند. او نوآوری را به معنای فرآیند اخذ اندیشه ی خلاق و تبدیل آن به محصول، خدمات و روش های جدید عملیات می داند. لوتانز (۱۹۹۲) خلاقیت را به وجود آوردن تلفیقی از اندیشه ها و رهیافت های افراد و یا گروه ها در یک روش جدید، تعریف کرده است. همچنین البرشت (۱۹۸۷) خلاقیت و نوآوری و وجه تمایز آنان را به این صورت مطرح کرده است که خلاقیت یک فعالیت ذهنی و عقلانی برای به وجود آوردن اندیشه ی جدید و بدیع است. نوآوری تبدیل خلاقیت اندیشه ی نو به عمل و یا نتیجه (سود) است.

خلاقیت، فعالیتی فکری و در عین حال مبتنی بر اطلاعات است. اگر تفکر را عامل یا جریان اصلی خلاقیت بدانیم، اطلاعات نیز ماده اولیه یا اساسی آن محسوب می شود. نکته حایز اهمیت آن است که اندیشه های حاصل از خلاقیت (پردازش متفکرانه اطلاعات) باید به گونه ای پرورش یابند که در ارتباط با شرایط دنیای واقعی به نوآوری در سازمان بینجامد. مسئولیت این امر مهم بر عهده ی مدیران است، تا در این راستا اطلاعات لازم و شرایط مناسب برای تفکر را در سازمان یا واحد سازمانی خود به وجود آورند، اندیشه های نو را جذب و بررسی کنند و پرورش دهند تا از طریق نوآوری در سازمان، خدمات مفیدی انجام دهند (پرهیزکار، ۱۳۹۵).

خلاقیت یک عنصر مهم نوآوری است. یک سازمان نیازمند فرایندها، عملیات و ساختارهایی است که عملکرد و کارایی زمانبندی و کارآمدی پروژه ها را به نحو احسن انجام دهد تا خروجی آن واقعا نوآورانه باشد (استم^۲، ۲۰۰۸). با توجه به این دیدگاه، خلاقیت فردی و گروهی نقطه شروع نوآوری است. هرچه نوآوری به دست آمده توسط یک سازمان بیشتر باشد، یادگیری و تغییرات مورد نیاز سیستم نیز بیشتر است. نوآوری بالا نیاز به توانایی یادگیری سازمانی بالایی دارد (هو^۳، ۲۰۱۱). سازمان یادگیرنده یک سازمان ابتکاری است (نوتبوم^۴، ۲۰۱۰، ص ۱۳۱).

اگر چه خلاقیت به عنوان یک مولفه مهم برای موفقیت دیده می شود، هیچ تعریفی واحدی از "خلاقیت"^۵ در میان سیاست گذاران آموزشی، دانشگاهیان، معلمان و کارفرمایان وجود ندارد (اوکلی^۶، ۲۰۰۷). "خلاقیت به عنوان ویژگی های خلاقانه انسان و ویژگی های مربوط به تخیل، نوآوری، بداهه، بینش، شهود و کنجکاوی، تعریف شده است (لوید^۷، ۲۰۰۷، ۵). این قابلیت های خلاقانه برای موفقیت، سازگاری و بهره وری درازمدت تعریف می شود (اوکلی، ۲۰۰۷). خلاقیت و نوآوری به طور کلی به عنوان کلید های اصلی موفقیت کسب و کار در طول زمان شناخته شده است (کرو و لوید^۸، ۲۰۰۸).

¹ Hartanto

² Stamm

³ Ho

⁴ Nooteboom

⁵ creativity

⁶ Oakley

⁷ Lloyd

⁸ Kerr and Lloyd

اوکلی (۲۰۰۷) در مطالعه خود بر نیاز به ارتباط، رهبری، کارآفرینی، کار تیمی، مهارت های خلاقانه، درک متقابل فرهنگی، حل مسئله و «مسائل راست مغز» تأکید می کند. نیاز به افزایش خلاقیت در کسب و کار و مهارت های مدیریتی گسترده تر مانند کار تیمی، ارتباطات و هوش هیجانی است. قرار گرفتن در معرض یادگیری خلاقانه و تحول آمیز، یک روش گسترده برای یادگیری و توسعه ارائه می دهد. این مزایای یادگیری از طریق توسعه انگیزه ذاتی (خود غنی سازی) به دست می آید و در فرایندهای یادگیری تحول پذیر مانند آنچه در یادگیری مبتنی بر هنر یافت می شود، پشتیبانی می شود (مک کارتی، انداتجا، زاکارا و بروکس^۱، ۲۰۰۴). مدیریت نوآوری به عنوان مجموعه ای از فعالیتهای مورد نیاز برای ایجاد نظام نوآوری در یک سازمان آموزشی، راهبری فرایند نوآوری، پایش و بهبود مستمر نوآوری در سازمانهای آموزشی از الگوها و سازوکارهای خاصی تبعیت می کند. چندین محقق، تاثیر متغیر نوآوری یا متغیر نوآوری سازمانی بر عملکرد را بررسی کرده اند. نوآوری به عنوان عامل مهمی در عملکرد و بقا سازمان ها در یک محیط رقابتی محسوب می شود (آراگون-کوری^۲ و همکاران، ۲۰۰۷؛ بلو، لوتیا و سانگتانی^۳، ۲۰۰۴). نوآوری سازمانی موثر کلید ایجاد و حفظ یک مزیت رقابتی است که با تغییرات محیطی مواجه است (لیمون و سوهاتا^۴، ۲۰۰۴). استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات خلاقانه و گسترده در تمامی مراحل دانشگاه می تواند به یک استراتژی رقابتی تبدیل شود. رهبران دانشگاه ها فرصتی برای به اشتراک گذاشتن ایده های خلاقانه و نوآورانه ایجاد کنند. برای مثال یک سیستم اطلاعات مدیریت یکپارچه آنلاین، کیفیت خدمات را بهبود می بخشد و همچنین رضایت ذینفعان از جمله دانش آموزان، والدین، کارکنان و غیره را افزایش می دهد (ساتانتو^۵، ۲۰۱۷).

۳- پیشینه تجربی تحقیق

ساتانتو (۲۰۱۷) در پژوهش خود به بررسی تأثیر قابلیت یادگیری سازمانی و خلاقیت سازمانی بر نوآوری سازمانی دانشگاه ها در جاوا شرقی، اندونزی پرداخت. نتایج نشان داد که هر دو متغیر یادگیری سازمانی و خلاقیت سازمانی به طور جزئی و همزمان بر نوآوری سازمانی تأثیر می گذارند.

جانکو و روزنا^۶ (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی ارتقاء خلاقیت، تسلط بر تکنیک ها و روش های ایجاد خلاقیت و توانایی اعمال تغییرات و نوآوری در عمل پرداخته است. نتایج نشان داد برنامه مطالعه خلاقیت و نوآوری، ارائه راه حل های منحصر به فرد یکپارچه برای مشتریان و محصولات، پردازش، حمایت از توسعه تفکر نوآورانه، ایجاد محیط های نوآورانه و در نتیجه افزایش سطح فرهنگ نوآوری سازمان ها است.

لایکسچوا و تیچا^۷ (۲۰۱۳) در پژوهش خود تجربیات دانشگاههای چکسلواکی را در زمینه گسترش تحرک، خلاقیت مرتبط با سیستم های آموزشی و امکان و نیاز به اتصال به محیط دانشگاهی را ارائه می دهد. نتایج نشان داد که هدف از آموزش، علم و پژوهش محدود شده توسط نوآوری بدون شک می تواند رقابت در مناطق مختلف کیفیت زندگی را افزایش دهد.

مسگر رضاییه و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به بررسی نوآوری در مدیریت آموزشی پرداختند. نتایج نشان داد که مدیران آموزشی نباید خود را تنها در قید و بند یک چارچوب قرار داده و بدون هیچگونه نوآوری به برنامه های از پیش تعیین شده بپردازند بلکه باید ضمن رعایت چارچوب وظایف خود، باید تفکرات و نظرات دیگران را در راستای تحقق هدف مورد نظر پیاده کنند.

¹ McCarthy, Ondaatje, Zakara, and Brooks

² Aragon-Correa

³ Bello, Lohtia, & Sangtani

⁴ Lemon & Sahota

⁵ Sutanto

⁶ Janků, Růžena

⁷ Likeschová, Tichá

میرکمالی، مزاری و خباره (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی تبیین نقش خلاقیت در گرایش به نوآوری سازمانی کارکنان دانشگاه بیرجند پرداختند. نتایج نشان داد خلاقیت با گرایش به نوآوری سازمانی و مولفه های آن رابطه مثبت و معناداری دارد. انصاری (۱۳۹۱) در مقاله خود به بررسی خلاقیت و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی پرداخت. نتایج نشان داد که در اغلب موارد جهت گیری های اصلاحی به تدریج موجب تغییر و تحول در فعالیت محصول و فرایند یا ابزار تولید می شود و در نهایت به تبلور خلاقیت و نوآوری می انجامد اما گاه در مسیر تتبع و تحقیق در یک زمینه انسان به نوآوری هایی دست می یابد که بدون برنامه قبلی و بصورت کاملاً اتفاق بوده است در این زمینه آنچه می تواند اصلاح و بهبود امور را جهت و سرعت بخشد و بخلاقیت و نوآوری بیانجامد چگونگی مدیریت خلاقیت و نوآوری است.

۳- جمع بندی

امروزه سازمان های آموزشی از یک سو وظیفه فراهم آوردن زمینه رشد و پرورش خلاقیت و نوآوری و استفاده صحیح و جهت دار از استعدادها و توانایی های افراد را برعهده دارند که این خود زمینه ساز توسعه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی و ... در جامعه است و از سوی دیگر برای پویایی خود نیازمند پرورش و بهره مندی از خلاقیت و نوآوری در سطوح سازمانی می باشند. نظام تعلیم و تربیت چه عام و چه خاص آن به دلیل گسترش و فراگیر بودن در تمام سطوح جامعه، بستر مناسبی برای خلاقیت و نوآوری است. توجه به زمینه های فردی، گروهی و جمعی و به کارگیری روش های مناسب و کارآمد و سود جستن از تکنیک های مختلف و مؤثر در این نظام می طلبد از خلاقیت و نوآوری سود جسته شود. لذا خلاقیت در عرصه تعلیم و تربیت موضوعی همه جانبه، وسیع و تأثیرگذار است که چنانچه به درستی شناخته و مدیریت شود می تواند در همه مسایل تعلیم و تربیت که مترتب بر اجزای نظام آموزشی است ایفای نقش نماید. خلاقیت و نوآوری در بستر مناسب و شرایط خوب آشکار شده و رشد می نماید. فراهم سازی زمینه های لازم و شرایط کافی برعهده مدیران جامعه در همه سطوح عالی، میانی و اجرایی است. مدیریت می تواند توانایی خلاقیت و نوآوری را در افراد ایجاد، ترویج و تشویق کند و یا رفتار و عملکرد او می تواند مانع این امر حیاتی شود. مدیران در مراکز علمی و آموزشی به دو دسته تقسیم می شوند. مدیرانی که مستقیم عهده دار فعالیت علمی و آموزشی هستند، همانند معاونین آموزشی، پژوهشی، دانشجویی و ... و مدیرانی که غیرمستقیم در مراکز علمی و آموزشی فعالیت دارند، همچون معاونین اداری مالی، پشتیبانی و مانند آن. لذا هر دو دسته از مدیران مذکور علاوه بر انجام وظایف جاری خود، لازم است دارای دیدگاه خلاقانه نسبت به عناصر اصلی آموزش یعنی معلم و فراگیر باشند. در غیر این صورت توقع رشد و پرورش خلاقیت در فراگیران توقعی حساب نشده و غیرسازنده ای است. علاوه بر اینها مدیران می توانند فضای سازمان ها را طوری فراهم سازند که معلم و فراگیر به تغییر و تحول، ریسک پذیری، واگذاری تصمیم گیرها، رشد دهندگی و مانند آن را درک نموده و تمایل و رغبت به سوی تغییر و تحول تکاملی را از خود بروز و ظهور دهند.

رسالت سازمان آموزشی و پرورشی به کارگیری مدیران مبتکر و نوآوری است که بتواند با ارائه طرح های جدید و روش های نو، زمینه بروز این ویژگی های آدمی را در متعلمان و معلمان فراهم سازد و فضای آموزشی را به فضایی بالقوه، خلاق، مبتکر، روح افزا، گرم و صمیمی، اثربخش و پرتلاش، هماهنگ و لذت بخش تبدیل کند. مدیران در سطوح عالی، میانی و اجرایی مسؤولیت دارند زمینه ها، شرایط، عوامل و لوازم لازم و حتی کافی را برای خلاقیت مربیان، معلمان، فراگیران، مجریان آموزشی و همه عوامل اثربخش دیگر را فراهم سازند.

نتیجه این که خلاقیت و نوآوری به نیازهای روحی و روانی افراد خصوصاً جوانان پاسخ داده، راه های پیشرفت را بازمی نماید و تولید علم را فراهم می سازد و تحرک، پویایی، جنب و جوش علمی را سامان داده و هدایت می کند.

متأسفانه در نظام آموزشی ایران پرورش خلاقیت جایگاهی خاص ندارد و به رشد آن توجه نمی شود. بیشتر معلمان کلیشه ای و قالبی فکر و عمل کردن را به دانش آموزان یاد داده و تقویت می کنند. شاکله کتب درسی تقریباً در طول چهل سال گذشته یکنواخت بوده است و این مبانی را از ترجمه کتب کشورهای اروپایی برداشت کرده اند. محدودیت های موجود در فعالیت های علمی در مراکز

آموزشگاهی اعم از مدارس یا دانشگاه‌ها به شکلی که کشف و تقویت استعدادهای درخشان بسیار محدود و آهسته حرکت می‌کند اتفاق می‌افتد.

تفکر یکنواخت علمی در کلاس‌های درسی در سطوح مختلف تا آنجا که دانش‌آموزان و دانشجویان در روز اول کلاس به فکر سوالات امتحان هستند، شکل امتحانات چهار جوابی، سوالات و پاسخ‌های قالبی و یکنواخت حتی بازی‌های کلاسی و مدرسه‌ای در خانه و مدرسه خلاقیت فرزندان ما را محدود کرده است. نظام آموزشی و معلمان با نوگرایی می‌توانند در رشد این فرایند موثر باشند. مهمترین عوامل مانع خلاقیت در نظام آموزشی عبارتند از تاکید بر دروس نظری، تکیه بر محفوظات، تکالیف پر حجم و زیاد، عدم توجه به توانایی‌ها، کلاس‌های پر جمعیت، انضباط افراطی، معلمان ناآشنا به روانشناسی و تعلیم و تربیت، روش‌های تدریس سنتی و تاکید بر تفکر همگرا.

مدیریت آموزشی، در مقایسه با سایر حیطه‌های مدیریت، به لحاظ تأثیری که جریان و گردش فعالیت‌های آموزشی بر کیفیت فارغ التحصیلانی که وارد دوره‌های آموزش مدیریت می‌شوند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. توجه به مدیریت آموزشی در بر دارنده دو نتیجه آتی و آتی است. نتیجه آتی، حاصل از مدیریت کسانی است که شرایط و صلاحیت کار در سازمان‌های آموزشی را کسب کرده باشند. بهبود شرایط کار، افزایش رضایت و امنیت شغلی کارکنان، از سوی مدیران جهت هماهنگ ساختن تلاش‌ها، شکل دهی به امکانات و منابع موجود و تحقق اهداف سازمان اهمیت دارد. از این رو تقویت روحیه کارکنان، آمادگی برای شکوفایی، خلاقیت، نوآوری و تحرک کاری کارکنان از رویکردهای آتی مدیریت آموزشی است.

از جمله نتایج آتی، توجه به این موضوع است که مدیریت آموزشی، تأثیر به سزایی دارد که مدیران آموزشی می‌توانند در ذهن، شناخت، درک و فهم مدیران دیگری چون مدیران مالی و اداری، صنعتی و ... داشته باشند. بدون چنین تلاش‌های به خوبی برنامه ریزی شده و سیستماتیک، موسسات آموزشی نمی‌توانند در درازمدت در عرصه رقابت باقی بمانند. سرپرست یا رهبر دانشگاه باید به طور مداوم در برنامه‌ها، آموزش و پرورش یا فرایندهای یادگیری، شبکه‌ها و مشارکت‌ها نوآوری ایجاد کند. این چنین رهبری یک محیط یادگیری مثبت و خلاق را ایجاد می‌کند که برای ارتقاء نوآوری موسسه سودمند است. فقط در این صورت است که می‌توان به آینده‌ای روشن با جمعیت فرهیخته خلاق امیدوار بود چراکه ایستادگی در مقابل یورش فرهنگی و اقتصادی بیشتر از هر چیز دیگر به نوآوری و خلاقیت نیاز دارد.

منابع

۱. انصاری، طاهره، (۱۳۹۱)، خلاقیت و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، نوآوری و تولید ملی، قم، دانشگاه پیمان نور استان خوزستان
۲. پرهیزکار، مرتضی. (۱۳۹۵). مدیریت نوآوری در سازمان‌های آموزشی. فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی. ص ۲-۱۴
۳. رایبیز، استیفن، (۱۹۹۱). مبانی رفتار سازمانی، ترجمه دکتر قاسم کبیری، مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی، چاپ اول، تهران.
۴. مسگر رضاییه، محمد حسن؛ جانفدای حقیقت، کبری و ربیع خورهه، مهدی. (۱۳۹۴)، مدیریت آموزشی، نوآوری و خلاقیت، چهارمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت، تهران، شرکت خدمات برتر
۵. میرکمالی، محمد. مزاری، ابراهیم و خباره، کبری. (۱۳۹۲) بررسی تبیین نقش خلاقیت در گرایش به نوآوری سازمانی کارکنان دانشگاه بیرجند. نوآوری‌های مدیریت آموزشی. سال نهم. شماره ۱. صص ۷-۲۳
6. Albrecht, K. (1987). creativity and innovation. Oxford University Press, Oxford.
7. Aragon-Correa, J. A. , Garcia-Morales, V. J. , & Cordon-Pozo, E. (2007). Leadership and organizational Learning's role on innovation and Performance: Lessons from Spain. Industrial Marketing Management, 36(3), 349-359.
8. Bello, D. C. , Lohtia, R. , & Sangtani, V. (2004). An institutional analysis of supply chain innovations in global marketing channels. Industrial Marketing Management, 33(1), 57-64.
9. Hartanto, F. M. (2009). New paradigm management Indonesia: Creating value with rests on policy and human potential. Bandung, Indonesia: PT Mizan Pustaka.

10. Ho, L. A. (2011). Meditation, learning, organizational innovation and performance. *Industrial Management & Data Systems*, 111(1), 113-131.
11. Janků, S. Růžena, P. (2015). The using of innovation and creativity is inexhaustible. *Business Economics and Management 2015 Conference. Procedia Economics and Finance* 34 , 638 – 643
12. Kerr, C. , Lloyd, C. (2008). Pedagogical Learnings for Management Education: Developing creativity and innovation. *Journal of Management and Organization*, accepted for publication, September.
13. Lemon, M. , & Sahota, P. S. (2004). Organizational culture as a knowledge repository from increased innovative capacity. *Technovation*, 24(6), 483-498.
14. Likeschová, D. Tichá, A. (2013). Multicultural education, creativity and innovation at universities in the Czech Republic. *rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadershi. ocial and Behavioral Sciences* 93, 349 – 355
15. Lloyd, C. 2007. The Role of Arts-based Learning in a Creative Economy. Partial Report and Dissertation, Queensland University of Technology, Faculty of Creative Industries, Doctorate of Creative Industries. Submitted and Approved, August 2007. Brisbane, Queensland, Australia
16. Luthanz, A. (1992). The relationship of Job satisfaction with organization of variables in public Health nursing. *J Nurs Adm.* 1989 May; 28(5):39-46.
17. McCarthy, K. F. ,Ondaatje, E. H. ,Zakara, L. and Brooks, A. 2004. Gifts of the muse: reframing the debate about the benefits of the arts. Santa Monica, CA: RAND Research in the Arts
18. Nooteboom, B. (2010). Innovation, learning and cluster dynamics. SSRN (Working Paper Series).
19. Oakley, K. 2007. Educating for the Creative Workforce: Rethinking Arts and Education. ARC Centre of Excellence for Creative Industries and Innovation.
20. Stamm, B. V. (2008). Managing innovation, design and creativity (2nd ed.). UK: John Lt, Wiley & Sons Ltd.
21. Sutanto, E. M. (2017). The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*. 1-8

بررسی فرایند و رویکردهای مدیریت دانش و تاثیر آن بر سازمان‌ها و مراکز آموزشی

مصطفی عباسی^۱، معصومه افشارنیا^۲، سعیده چشمگان زاده^۳

۱- کارشناس ارشد آموزش شیمی، دانشگاه شهیدرجایی تهران، ابواب جمعی آموزش و پرورش گله دار، فارس، ایران

۲- آموزگار دبستان مهدیار سرمه، آموزش و پرورش منطقه کهریزک، تهران، ایران

۳- کارشناس مهندسی کامپیوتر، ابواب جمعی شبکه بهداشت و درمان شهرستان مهر، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، فارس،

ایران

mabbasi2008@gmail.com

چکیده

هدف از نگارش مقاله حاضر، بررسی مدیریت دانش^۱ و تاثیر آن بر سازمان‌ها و مراکز آموزشی است. مدیریت دانش مفهومی میان رشته ای است و تأکید آن بر دانش، آن را از سایر رویکردهای مدیریتی متمایز می‌کند. بدون این تأکید، مدیریت دانش صرفاً یک مفهوم بازیافته و تکراری موضوع مدیریت می‌شود و بدون توضیح روشن دانش بحث مدیریت دانش از هدف خود دور می‌افتد. بنابراین دانش هویت و ماهیت مدیریت دانش را تشکیل می‌دهد. دانش نخستین منبع راهبردی برای شرکت‌ها در قرن حاضر است. پژوهشگران و متخصصان تلاش می‌کنند دریابند، چگونه منابع دانش به صورت موثری گردآوری و مدیریت شود تا بتوان به عنوان مزیتی رقابتی از آن استفاده کرد. بنابراین قبل از اقدام به مبادرت بر اجرای طرح‌های مدیریت دانش، سازمان‌ها نیازمند ارزیابی سیستم‌های سازمانی و منابع موجود خود هستند تا مهمترین و بهترین راهبرد مدیریت دانش را برای خود شناسایی کنند. مدیریت دانش امر جدیدی نیست، تمدن‌های بشری از نسلی به نسل دیگر اقدام به نگهداری و انتقال دانش، برای درک گذشته و پیش بینی آینده، می‌نمودند. در محیط‌های تجاری پیچیده و پویای امروزی تشنگی برای دانش، روز به روز دامنه و عمق گسترده تری می‌یابد، دانشی که به شدت در حال تغییر و در بیرون از سازمان‌ها در حال انتشار است. فناوری اطلاعات و اینترنت نیز چالش‌های جدیدی را در خلق، نگهداری و مدیریت دانش به وجود آورده است. مقاله حاضر که ابزار جمع‌آوری اطلاعات آن به روش توصیفی-تحلیلی و کتابخانه ای است بر آن است تا به مفهوم مدیریت دانش، اهمیت و اهداف آن بپردازد. ابتدا مفهوم مدیریت دانش مورد بررسی قرار گرفته، سپس به اهداف، اصول، مزایا، فرایند و رویکردهای مدیریت دانش اشاره می‌گردد. در ادامه ضمن بررسی مدلهای مدیریت دانش، موانع پیش روی مدیریت دانش و نقش مدیریت دانش در سازمان یادگیرنده^۲ مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. در پایان ضمن تاثیر مدیریت اطلاعات و دانش بر سازمان‌های آموزشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و رهنمودهایی به منظور بهبود فرایند آموزشی در کلاس درس مدارس و مراکز آموزشی در قالب مدیریت دانش ارائه می‌گردد.

واژگان کلیدی: بهبود فرایند آموزشی، مدیریت دانش، مدلهای مدیریت دانش، سازمان یادگیرنده، فرهنگ

سازمانی.

1 - knowledge management

2 - learned organization

مقدمه

امروزه مدیریت دانش یکی از جدیدترین و کلیدی‌ترین مباحث مدیریت^۱ محسوب شود. در واقع مدیریت دانش به عنوان واکنشی نسبت به تغییرات فزاینده محیط پیرامون موسسات و سازمان‌های کنونی محسوب می‌گردد. تغییر در عملکردهای مدیریت امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. انواع موسسات و سازمان‌ها به منظور بقا و توسعه خویش و انطباق با تغییرات محیط رقابتی پیرامون نیازمند اجرای اثربخش استراتژی مدیریت دانش هستند. از آنجا که دانش و فرایندهای دانش بطور ناگشودنی با عملیات، ساختار، فرهنگ و هدف یک سازمان پیوند خورده‌اند، یک استراتژی مدیریت دانش کارآمد به مجموعه‌هایی نیاز دارد که فهم عمیقی از قلمرو دانش و چگونگی استفاده از آن در سازمان بزرگترشان داشته باشند و کارکنان باید فراتر از نقشی که همواره در آن درخشیده‌اند به سمت ایجاد و مدیریت دانش حرکت کنند. هر سازمان موفقی دارای یک یا چند قابلیت کلیدی است. قابلیت کلیدی توانمندی‌هایی اند که در موفقیت کسب و کار نقش اساسی داشته و دستیابی به آن به آسانی امکان پذیر نباشد. هر سازمان موفقی قابلیت‌های کلیدی خاص خود را دارد و هر قابلیت می‌تواند امتیاز رقابتی ویژه‌ای به حساب آید. هر سازمانی می‌تواند منابع مختلفی را در اختیار داشته باشد ولی منابع ارزشمند، کمیاب و غیر قابل تقلید توسط رقبای، اساس مزیت رقابتی پایدار می‌باشد. در واقع در فضای رقابتی امروز منابع فکری حاصل از دانش بشری به دلیل کمیاب بودن و ماهیت تقلید ناپذیری آن اساس توسعه تکنولوژی‌های جدید و مزیت رقابتی سازمان‌ها می‌باشد (غفاریان و کیانی، ۱۳۸۷). همه مدیران با فراگرد تصمیم‌گیری سروکار دارند، زیرا حرفه آنان اقتضا می‌کند با وجود این، بیشتر آنان از تحلیل اینکه چگونه یک تصمیم را اتخاذ کنند، ناتوانند، در واقع تصمیم‌گیری و مدیریت را می‌توان مترادف دانست زیرا تصمیم‌گیری جز اصلی مدیریت است (رضائیان، ۱۳۸۵).

اغلب سازمان‌های بزرگ امروز دریافته‌اند که بخاطر مهارت‌ها و تجارب نیروی انسانی شان موفق خواهند بود و نه بخاطر سیستم‌های فیزیکی و مکانیکی، و اگر نتوانند سطح علمی و تخصصی نیروهای انسانی در سازمان را بالا ببرند قطعاً از بازار جهانی کنار گذاشته خواهند شد. با توجه به اینکه در سازمان‌های خصوصی رقابت حرف اول را می‌زند مبحث مدیریت دانش به عنوان اصلی‌ترین فاکتور کسب مزیت رقابتی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است ولی در موسسات دولتی با توجه به بی‌معنا بودن رقابت چندان به موضوع مدیریت دانش توجه نشده است، ولی با توجه به پیشرفت سازمان‌های دولتی در سایر کشورها و ارتباطات بین‌المللی در بین سازمان‌های جهان که به نوعی جهانی سازی تجارت و ارتباطات هم به آن گفته می‌شود باعث می‌شود تا ناخواسته سازمان‌های دولتی در کشور بسوی ایجاد سازمان‌های دانش محور روی آورند. تحقیقات دانشگاهی و علمی صورت گرفته بر سازمان‌های دولتی که در آنها مدیریت دانش نهادینه شده است نشان دهنده عملکرد موفق و بازدهی بالای آن سازمان‌ها می‌باشد (عباسی و چشمگان زاده، ۱۳۹۴). مدیریت دانش سازمانی، یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت شرکت‌ها رقابتی و عصر اطلاعات است. اهمیت موضوع به حدی است که امروزه شماری از سازمان‌ها، دانش موجود خود را اندازه‌گیری می‌کنند و به منزله سرمایه فکری سازمان و نیز به عنوان شاخصی برای درجه بندی شرکت‌ها در گزارش‌ها خود منعکس می‌سازند (موسوی، ۱۳۸۴). ایجاد سیستم مدیریت دانش موثر یکی از عوامل کلیدی در بهبود فرایندهای کسب و کار می‌باشد (Ramasamy, 2005) در این تحقیق به بررسی رابطه بین مولفه‌های مدیریت دانش و تصمیم‌گیری استراتژیک می‌باشیم و هدف پژوهش حاضر بهبود در تصمیم‌گیری استراتژیک مدیران با استفاده از مدل مدیریت دانش است.

مدیریت دانش، فرآیندی است که به واسطه آن سازمان‌ها در زمینه یادگیری (درونی کردن دانش)، کدگذاری دانش (بیرونی کردن دانش)، توزیع و انتقال دانش، مهارت‌هایی را کسب می‌کنند (ابطحی و صلواتی ۱۳۸۵). اهمیت مدیریت در سازمان‌ها لزوم به کارگیری استراتژی‌هایی را در این زمینه ضروری نموده است. مکاتب مختلفی از استراتژی‌های مدیریت دانش در سازمان‌ها وجود دارد که هر کدام از جنبه‌های مختلف به بیان استراتژی‌های مدیریت دانش پرداخته‌اند. ساختار سازمانی در این بین به عنوان یکی از عوامل بسیار مهم در موفقیت استراتژی‌های مدیریت دانش قلمداد می‌گردد به همین جهت در این مقاله سعی گردیده است تا ضمن بیان مدیریت دانش و تعاریف آن به نقش آن در بهبود فرایند آموزشی و مدیریت کلاس درس بپردازد.

^۱ - Management

تعاریف مختلف مدیریت دانش

اکنون به بررسی مدیریت دانش و تعاریف ارائه شده برای آن می پردازیم. برای مدیریت دانش تعاریف مختلفی ارائه شده که در اینجا به برخی از این تعاریف اشاره می کنیم :

- به اعتقاد نیومن، مدیریت دانش مجموعه ای از فرایندهایی است که پدیدآوری، اشاعه و بکارگیری دانش ذهنی در یک سازمان را در بر می گیرد.

- مدیریت دانش رویکردی ساختار یافته و طراحی شده برای مدیریت خلق، اشتراک گذاری، گردآوری و اشاعه دانش به عنوان دارایی سازمان و برای بهبود توانایی، سرعت و اثربخشی یک سازمان در تحویل خدمات و محصولات خود برای سودمندی مشتریان و براساس استراتژی تجاری اش می باشد.

- مدیریت دانش توانایی کسب، نگهداری و دسترسی انتخابی به بهترین اقدامات دانش مرتبط با کار و تصمیم گیری کارکنان و مدیران برای رفتارهای گروهی و مردمی است.

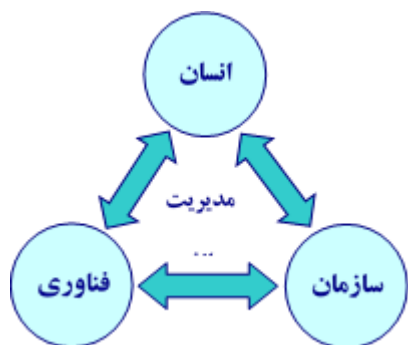
- فرایندی که به سازمان دریافتن، انتخاب، سازماندهی، توزیع و انتقال اطلاعات و تخصص های ضروری برای فعالیت هایی از قبیل حل مسئله، یادگیری، پویا، برنامه ریزی استراتژیک و تصمیم گیری کمک می کند.

- یافتن راهی جهت خلق، شناسایی، آشکارسازی، اشتراک و توزیع دانش سازمانی به افراد نیازمند است .

- مدیریت دانش از دیدگاه Holy Grail توانایی کسب، بایگانی و دسترسی مطلوب به دانش منتخب و توانایی تصمیم گیری از طرف کارکنان و مدیران برای رفتارهای فردی و گروهی محسوب می شود .

با توجه به این تعاریف، مدیریت دانش را می توان فرآیند بهینه سازی کاربرد سرمایه فکری به منظور دستیابی به اهداف سازمانی دانست مدیریت دانش در پی این است که از دارایی های ناملموس سازمان ایجاد ارزش کند .

عوامل کلیدی مدیریت دانش



شکل ۱. عوامل کلیدی مدیریت دانش
(عباسی ویزدان پناه، ۱۳۹۵)

به طور کلی هر گونه تغییر در یک سازمان، ناظر به سه ساحت مرتبط با یکدیگر است. این سه ساحت شامل انسان، سازمان، و فناوری می گردد.

انسان: اولین عنصر کلیدی نظام مدیریت دانش، انسان است. انسان از آن جهت که موجودی خردمند است و تولیدکننده، بهره بردار، و کاربر دانش می باشد، مهم ترین نقش را در مدیریت دانش دارد.

سازمان^۱: دومین عنصر از نظام مدیریت دانش، سازمان است. چراکه اهداف، ساختار، رویه ها، روش ها، و فرایندهایی که یک سازمان از طریق آنها فعالیت های خود را به انجام می رساند، بر تمامی اجزا و فرایندهای مدیریت دانش تأثیرگذار است.

فناوری^۲: عنصر سوم در نظام مدیریت دانش، فناوری است که زمینه و بستر تعامل دو عنصر انسان و سازمان را فراهم می آورد.

۵۰ درصد از موفقیت یا شکست مدیریت دانش در یک سازمان وابسته به نقش انسان و فضای فرهنگی سازمان است و ۲۵ درصد آن به نقش ساختار و فرایندهای سازمانی و ۲۵ درصد دیگر آن به فناوری هایی بستگی دارد که در نظام مدیریت دانش نقش ایفا می کنند (عباسی ویزدان پناه، ۱۳۹۵).

^۱ - Organization

^۲ - Technology

مزایای مدیریت دانش

- از مزایای عمده دست یافتنی مدیریت دانش می توان به موارد زیر اشاره کرد.
- تسهیم و کسب توانایی رقابت گسترده
- ارتقای کیفیت و مهارت تصمیم گیری و پرهیز از هر زمان و انجام دوباره کاری ها
- ارتقای سطح پاسخگویی به مشتریان
- بالا بردن میزان حمایت از کارکنانی که در تولید و تبادل دانش مشارکت دارند.
- ارتقای اثربخشی افراد، عملکردها، محصولات و خدمات بهتر
- ایجاد فرصت های جدید، بازار و فرصتهای جدید مشخص می شوند.
- تداوم دانش سازمانی : در سازمانهایی که تعویض کارکنان بالاست، مدیریت دانش، ساز و کارهای اثربخش است که می تواند دانش را از کارکنان با تجربه به کارکنان جدید منتقل کند تا دوام کار حفظ شود.

اهداف مدیریت دانش

- بیشتر افراد و سازمان ها مدیریت دانش را به دلایل زیر به کار می گیرند:
- افزایش همکاری
- بهبود بهره وری
- تشویق و قادر ساختن فرآوری
- غلبه بر اطلاعات زیادی و تحویل فقط آنچه مورد نیاز است
- تسهیل جریان دانش مناسب از تأمین کنندگان به دریافت کنندگان بدون محدودیت زمان و فضا
- تسهیل اشتراک دانش میان کارمندان و بازداشتن آن از اختراع دوباره چرخ به کرات
- افزایش آگاهی سازمانی از خلاهای دانش سازمانی
- بهبود خدمات مشتری (عباسی وهمکاران، ۱۳۹۴).

فنون فراهم آوردن دانش

- برای تسهیل درگردآوری دانش می توان از فنون زیر استفاده کرد:
- ۱- مصاحبه بسته یا مصاحبه باز : استفاده از مجموعه ای از پرسشهای از قبل آماده شده و ارائه آن به دانشکار و متخصص در قالب مصاحبه بسته و مصاحبه باز
- ۲- تحلیل پروتکل : این تحلیل یک گفت و شنود شفاهی است که طی آن دانشکار یا متخصص به طور واضح درباره دلایل و فرایند تصمیم گیری، برجسته سازی احتمالات و منطقی بودن پیگیری احتمالات خاص، صحبت می کند.
- ۳- مشاهده یا شبیه سازی : دانش نگار یا مهندس دانش می تواند دانش کار/ متخصص را در حین انجام کار مشاهده کند و یا از شبیه سازی برای کمک به تعیین سناریوهای «پس اگر ...» استفاده کند.
- ۴- مهندسی و ثبت دانش به کمک رایانه : متخصص (دانشکار) می تواند به طور مستقیم از ابزارهای رایانه ای برای ایجاد درخت تصمیم گیری، نمودارهای تأثیر و همچنین نمایه های میانجی برای ساختار خرید پایگاه دانش استفاده کند.

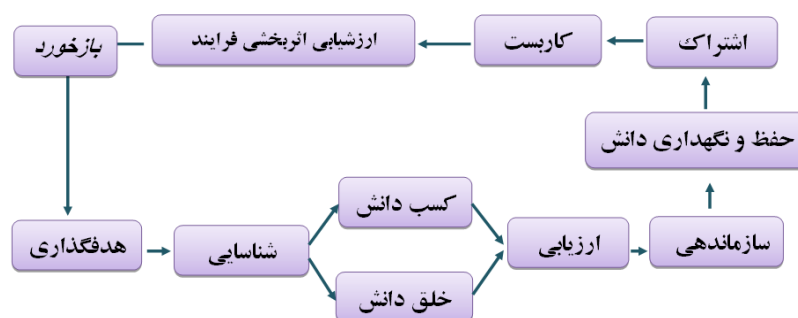
رویکردهای مدیریت دانش

براون و دو گوئی دو رویکرد را در خصوص مدیریت دانش معرفی کرده اند . هر کدام از این رویکردها تحت تاثیر پارادایم های خاص خود هستند.

- ۱- رویکرد فرایند مدار: این رویکرد فرض خود را بر این قراردادده است که دانش نهفته در ذهن افراد را می توان از طریق مصاحبه های رسمی، جلسات رسمی، کدگذاری و ذخیره نمود و همچنین آن را انتقال داد. این رویکرد ریشه در جنبش هوش مصنوعی دارد لذا رایانه و متخصصان رایانه در مرکز توجه این رویکرد هستند. در این جا به دانش به عنوان مجموعه ای از داده ها نگریسته می شود. رویکرد مدیریت دانش در این جا رویکردی تکنولوژیکی است. همچنین در این رویکرد نگاه به محیط یک نگاه ایستا می باشد.
- ۲- رویکرد عمل گرا: در این رویکرد اعتقاد بر این است که نمی شود همه دانش را صرفا به عنوان مجموعه ای از داده ها در نظر گرفت و بر این باور است که دانش از طریق روش های خلاقانه و فی البداهه ای که افراد از طریق آن کارهای خود را انجام می دهند رشد می کند. مدیران باید فرایندهای اجتماعی مناسبی را جهت گردش دانش بین افراد ایجاد کنند این رویکرد محیط را غیر قابل پیش بینی و آن را پویا و در حال تغییر می بیند (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۵).

فرایند مدیریت دانش

مدیریت دانش به عنوان مجموعه کارکردهای وابسته به هم و واحد تعریف می شود که معطوف به شناخت دانش فردی و دانش سازمانی و از همه مهم تر تعامل بین آنهاست. مروری بر مدل های مختلف نشان داد که فرایند مدیریت دانش را می توان در ۱۰ مرحله اصلی: هدفگذاری دانش، شناسایی دانش، کسب دانش، خلق دانش، ارزیابی دانش، سازماندهی دانش، حفظ و نگهداری دانش، اشتراک، کاربری و ارزشیابی اثربخشی فرایند بازخورد.



شکل ۲: چرخه زندگی مدیریت دانش در سازمان

۱. هدفگذاری دانش: هدفگذاری دانش بر بینش دانشی سازمانی در جهت دهی فعالیتهای مدیریت دانش دلالت دارد. اهداف دانشی تعیین می کند که چه قابلیت هایی و در چه سطحی ایجاد شوند. بنابراین، سوال اساسی که در این مرحله از فرایند مدیریت دانش ذهن مدیران را به چالش می کشد این است که سازمان باید بر روی چه نوع دارایی های دانشی، به چه میزان و در چه سطحی متمرکز شود. برای این منظور تدوین برنامه استراتژیک دانشی سازمان این امکان را به مدیران می دهد تا با تعریف نیازهای دانشی و گنجاندن آنها در قالب اهداف استراتژیک سازمانی، برنامه های عملیاتی لازم را برای عملیاتی شدن و تحقق آن اهداف در عمل تنظیم کنند. بر این اساس، با به تصویر کشیدن آنچه سازمان انجام می دهد و باید انجام دهد و در عین حال آنچه را که می داند و باید بداند و نیز مشخص کردن اختلاف و خلأ بین هست ها و باید ها می توان نقاط استراتژیک دانشی را شناسایی و در هدفگذاری دانشی سازمان مورد نظر قرار داد.

۲. شناسایی دانش: شناسایی دانش به شناخت و تحقق نیازهای دانشی درون یک سازمان اشاره دارد. شناسایی دانش را مستلزم تحلیل دانش موجود و مطلوب و شکاف بین آنهاست. شناسایی دانش موجود نیازمند ترسیم نقشه دانش است که بر اساس آن مشخص می شود که سازمان چه دانش و قابلیت هایی دارد و چه کسانی برای تحقق اهداف دانش، دانش حیاتی دارند. ترسیم نقشه دانش، به معنی یافتن جایگاه ها و محل های دانش در سازمان و انتشار فهرست یا تصویری است که آنها را نشان می دهد. نقشه دانش، تصویری از آنچه در سازمان وجود دارد و راه دسترسی به آنها را نشان می دهد. سازمان در این مرحله از فرایند مدیریت

دانش باید قابلیت‌های اساسی را تعیین کند، قابلیت‌های استراتژیک و حوزه‌های دانش منطبق با قابلیت‌های اساسی را شناسایی نماید، سطح تخصص هر یک از حوزه‌های دانش را ارزیابی و در نهایت بر شکاف بین دانش موجود و دانش موردنیاز تمرکز کند. در این مرحله با تکیه بر اهداف دانشی تعیین شده، اقدامات مربوط به شناسایی دانش آغاز می‌شود. بنابراین، مدیران در این مرحله از فرایند مدیریت دانش باید به این سوال پاسخ بدهند که اساساً دانش موردنیاز را در کجا می‌توان یافت، چه کسی آن را در اختیار دارند و چگونه می‌توان بدان دست یافت؟

۳. کسب دانش: هیچ سازمانی به تنهایی قادر به تولید همه دانش موردنیاز خود نیست. از این رو دانش باید کسب شود. کسب دانش از طریق سازمان‌های نوآور، استخدام متخصصان، خرید اسناد از منابع خارجی، استخدام مشاوران، خرید اختراعات و بازیابی وب با استفاده از موتورهای جستجوگر و غیره صورت می‌گیرد. ارتباط با مشتریان، عرضه‌کنندگان، رقبا و شرکا از منابع خارجی بالقوه برای کسب دانش به شمار می‌آیند. بنابراین، از مهم‌ترین اقدامات مدیران در این مرحله، تشخیص سازوکارهای مناسب جهت کسب دانش به نحو مطلوب می‌باشد. در این مرحله برخلاف مرحله شناسایی دانش از منابع داخلی سازمان، کسب دانش از منابع خارجی نیازمند ملاحظات اساسی در برقراری ارتباط با منابع می‌باشد.

۴. خلق دانش: برخی تولید دانش را معادل کشف دانش در خلال تحقیق و توسعه، آزمایش، درس‌های آموخته و تفکر خلاق و نوآوری تعریف می‌کنند. بعضی دیگر هم با تاکید بر جنبه آشکار دانش، خلق دانش را مبتنی بر پردازش دانش موجود تعریف می‌کند. در این مرحله از فرایند مدیریت دانش بر تولید مهارت‌های جدید، محصولات جدید، ایده‌های بهتر و فرایندهای موثرتر تاکید می‌شود. بنابراین، در صورتی که دانش موردنیاز در منابع داخلی و خارجی سازمانی یافت نشد، سازمان با در نظر گرفتن قابلیت‌های اساسی خود اقدامات مربوط به تحقیق و تولید دانش را فراهم می‌آورد. از این رو، این سوال مطرح می‌شود که اساساً دانش باید طی چه مراحل و چگونه خلق/تولید شود.

۵. سازماندهی دانش: این مفهوم در ارتباط با مفاهیم دیگر نظیر ترکیب، رمزگذاری، نمایه سازی، رسمی سازی و پالایش دانش تعریف می‌شود. سازماندهی به مفهوم طبقه بندی دانش اشاره دارد؛ ایجاد روابط بین عناصر از طریق ترکیب، تولید، طبقه بندی و زمینه‌ای که دانش گردآوری شده در آن به آسانی برای افراد نیازمند قابل دسترسی و درک باشد.

۶. ارزیابی دانش: بعد از شناسایی و کسب دانش، ارزیابی ارزش دانش گردآوری شده و صورتبندی شده برای دستیابی به دانشی که مناسب‌ترین به نظر می‌رسد، ضروری است. دانش جدید تولید یا کسب شده باید ارزیابی شود تا از صحت و ارزشمند بودن آن پیش از آنکه به اشتراک گذاشته شود، اطمینان حاصل کرد. با این توضیح که آیا دانش سازماندهی شده طی مراحل مختلف شناسایی، کسب یا خلق دانش، با معیارهای تعیین شده براساس برنامه استراتژیک جهت تحقق اهداف سازمان مطابق دارند یا خیر.

۷. حفظ و نگهداری و به روزرسانی دانش: این مرحله از دانش به ذخیره سازی و جاسازی دانش کسب یا تولید شده در حافظه سازمانی و حفظ و نگهداری و در عین حال روزآمدسازی آن اشاره دارد. ذخیره سازی دانش وابسته به انتخاب، سازماندهی یا طبقه بندی و نیز روزآمدسازی دانش است. سازمانها باید این واقعیت را بپذیرند که دانش سازمانی بسیار آسیب پذیر است و هر لحظه ممکن است به معنای واقعی سازمان را ترک کند. چالش امروز سازمانها گردآوری و محافظت از این دانش است. این نگهداری دانش را می‌توانیم حافظه سازمانی بنامیم. نظام حافظه سازمانی نظامی است که دانش سازمان را گردآوری و در قالب مناسب ذخیره می‌کند به نحوی که سازمان بتواند در مواقع موردنیاز، دانش یاد شده را بازیابی نموده و مورد استفاده مجدد قرار دهد.

۸. اشتراک دانش: از دیدگاه نویسندگان مختلف اشتراک دانش ناظر بر توزیع، انتقال، نمایش، یکپارچه سازی و اجتماعی شدن دانش می‌باشد. هدف از اشتراک دانش را انتقال دانش به مکان مناسب در زمان مناسب و با کیفیت مناسب بیان می‌کند. نوناکا و همکاران (۲۰۰۰) با نظر به ضمنی یا آشکار بودن دانش برای اشتراک دانش دو وجه اساسی قایل می‌شوند؛ اجتماعی شدن ناظر بر اشتراک دانش ضمنی و ترکیب ناظر بر اشتراک دانش آشکار است. کارآموزی نزد افراد مجرب و یادگیری به شیوه استادکاری نه از طریق زبان، بلکه از راه مشاهده، تقلید و عمل و در محیط کاری، آموزش ضمن خدمت، فعالیت مشترک، تجارب مشترک، صرف زمان باهم، زندگی در یک محیط، جلسات غیررسمی خارج از محیط کاری، اعتماد متقابل، کسب دانش از طریق تعامل مستقیم با

عرضه کنندگان و مشتریان و گردش شغلی، گفتگو با رقبای، تعامل با کارشناسان خارجی از مشخصه‌های اصلی این شیوه از مصادیق اجتماعی شدن دانش، به بیان دیگر، اشتراک دانش ضمنی به شمار می‌روند.

اشتراک دانش از مهم‌ترین فعالیتهای اصلی مدیریت دانش به شمار می‌رود. در این باره روایت‌ها و احادیث بسیاری نیز وجود دارد که بر اهمیت یادگیری از یکدیگر تأکید می‌کنند. به طور نمونه امام حسن علیه السلام در این خصوص چنین می‌فرماید که: «دانش خود را به دیگران بیاموز و از دیگران دانش آن‌ها را یاد بگیر، زیرا با این کار هم دانش خود را محکم و استوار کرده‌ای (پرورش داده‌ای) و هم آنچه را نمی‌دانسته‌ای آموخته‌ای».

۹. **کاربست دانش:** در دسترس گذاشتن دانش نمی‌تواند تضمین کند که دانش حقیقتاً مورد استفاده قرار گرفته است. نمایش و عرضه دانش شرط لازم برای کاربست موفق دانش به شمار می‌رود. کاربست دانش یعنی مرتبط کردن داده، اطلاعات و دانش با وظایفی که برای سازمان ارزش می‌آفرینند. کاربست دانش عبارتست از بکارگیری دانش برای تصمیم‌گیری اثربخش، حل مساله و خدمت به مشتریان. دانش تنها زمانی می‌تواند ارزش بیافریند که در سازمان به کار گرفته شود.

۱۰. **ارزشیابی اثربخشی فرایند مدیریت دانش:** در این مرحله، تمامی فعالیتها و اقدامات مدیریت و کارکنان سازمان در راستای تحقق اهداف دانشی سازمان در مراحل شناسایی، کسب، خلق، سازماندهی، اعتباریابی، اشتراک، حفظ و نگهداری و بکارگیری دانش مورد ارزیابی قرار گرفته و اثربخشی و کارایی آن اندازه‌گیری می‌شود. به عبارت دیگر، در این مرحله اغلب شکست یا موفقیت سازمانها در تدوین و اجرای برنامه‌های مدیریت دانش اعلام رقم می‌خورد. بازخوردهای حاصل از این مرحله خواه مثبت خواه منفی مدیران را نسبت به چگونگی هدفگذاری دانشی و سایر فعالیتهای برنامه ریزی شده برای تحقق این اهداف آگاه و هوشیار خواهد ساخت.

زیرساخت‌های مدیریت دانش: فرهنگ سازمان

فرهنگ سازمانی

فرهنگ سازمانی ناظر بر روش و شیوه زندگی افراد در سازمان است. سیستم مشترک ارزشها، باورها و هنجارهای حاکم بر سازمان، بایدها و نبایدهای رفتاری را تعیین می‌کند. فرهنگ دانش طلب یکی از ارکان اصلی موفقیت یک طرح است. نگرش، تمایل و گرایش مثبت افراد یک سازمان به دانش و اساساً نوع افرادی که به استخدام سازمان در می‌آیند، مهم عامل در ترویج فرهنگ دانش به شمار می‌رود. بنابراین، واقعیتهای فرهنگی ممکن است به عنوان موانع یا عوامل مؤثر بر مدیریت دانش عمل کنند. فرهنگ سازمانی ایده‌آل برای مدیریت دانش آن است که افراد درون سازمان؛

اولاً: برای ارتقاء عملکرد شغلی خود به طور مداوم به دنبال مشارکت، یادگیری و دانستن باشند.

ثانیاً: آنچه را می‌دانند در سراسر سازمان اشاعه دهند. ثالثاً: دانستیهای خود را در قالب مخزن‌های مدیریت دانش سازماندهی کنند.

نمونه بارز تاثیر فرهنگ سازمانی بر مدیریت دانش این دیدگاه است که یادگیری و اشتراک دانش، فعالیتهای اجتماعی محسوب می‌شوند. تعاملات اجتماعی بر تعامل رفتار فردی با یادگیری، تشریک و انتقال ارزشها، مفروضه‌ها، بینش‌ها و شناخت متمرکز است و نیازمند گردهم آیی‌های غیر رسمی، گفتمانها، رویداد‌های اجتماعی، تفکرات جمعی، شبکه‌ها و برنامه‌های رایزنی می‌باشند». چنانچه در جریان تبادل دانش، اعتماد، صداقت، و صمیمیت بین افراد از طریق ارتباطات شخصی، میان فردی و شبکه سازی وجود نداشته باشد، افراد قادر نخواهند بود که به آسانی دانش را کسب و یا از منافع اجتماعی بازبایی کنند. بنابراین، ایجاد اعتماد از طریق تسهیل تعاملات اجتماعی، استراتژی بلند مدتی است که نیازمند وجود مدیرانی است که رفتار انسانی را درک و فرهنگ سازمانی را متحول سازند. بنابراین، محیط کار باید مملو از اعتماد و صداقت باشد. محیطی که در آن افراد آزادانه احساس کنند که می‌توانند دانش را با دیگران در میان بگذارند و از شکستها و اشتباهاتشان درس بیاموزند.

بسیاری سازمانها به این امر واقف اند که چنانچه کارکنان با هم کار کنند، عملکردشان بهبود خواهد یافت. در عین حال، برقراری تعاون و همکاری بین آنها بسیار مشکل است، به نحوی که در زندگی سازمانی، اغلب، جهت عکس آن جریان دارد. یعنی بسیاری از کارکنان به جای تشریک مساعی تمایل به رقابت کردن دارند. این فردگرایی رقابت آمیز تقریباً عادت و واکنشی است به معیارهای بارز اجتماعی و سازمانی که از اوایل دوره زندگی جریان داشته است. در این صورت، افراد یاد می گیرند که به اتکای خود پیشرفت بهتری حاصل کنند. آنها احساس می کنند که بایستی برای نیل به موفقیت، بیش از دیگران تلاش کنند و تصاحب دانش، شیوه ای از دستیابی به آن است. در محیط های کاری، اغلب، برخی از انواع سیستم های پرداخت پاداش و ارزیابی های عملکرد سنتی در این زمینه مشوق فرهنگ فردگرایی و رقابت می باشند.

با توجه اینکه، اعتماد موضوع اساسی دانش است، لذا ایجاد آن کاری است دشوار و چالش انگیز. یکی از بهترین روش های ایجاد و جلب اعتماد برای رهبران سازمانی، قابلیت اعتماد و صداقت و درستی خود آنهاست. قابل اعتماد شدن کار آسانی نیست و به سرعت نمی توان بدان دست یافت. مدیران گاهی اوقات، ایجاد اعتماد در کارکنان را مشکل می یابند. اما، مواردی که در این زمینه می تواند مؤثر باشند، به شرح زیر عبارتند از:

- صادق باشید.
- کارها را به دیگران واگذارید.
- دیگران را به مشارکت بطلبید.
- ایده ها و نظرات دیگران را پذیرا باشید.
- به دیگران اعتماد و اطمینان کنید.
- رویدادها و سیاست های خسته کننده و ملالت آور را کنار بگذارید.
- انرژی و جدیت خود را بر موفقیت گروه متمرکز گردانید.
- برای تشریک اطلاعات مهیا شوید.
- احساسات خود را نسبت به آنچه واقعاً درباره برخی چیزها دارید، ابراز کنید.
- به آنچه می گوئید و انجام خواهید داد و آنچه می گوئید و انجام می دهید، وفادار باشید.
- به دیگران خدمت کنید.
- از کنترل صرف نظر کنید.
- دیگران را تأیید، ترغیب و با آنها رایزی کنید.

قابلیت اعتمادسازی

فرایند اعتمادسازی سازمان دارای مراحل متوالی است، نخستین مرحله ای ایجاد همکاری بر پایه نیاز به توسعه روابط دوستانه و حسن تفاهم استوار است. گروه ها و نشست ها و فرایندها بایستی تشکیل شوند، به نحوی که هریک از کارکنان بتوانند از مهارت ها و تجربیات دیگران چیزی به دست آورند. در این مرحله، نیاز کمتری به مداخله و اعمال کنترل فنی و اداری احساس می شود. این فرایند متضمن مشارکت پایین- پایین همراه با حمایت مدیریت و فراهم نمودن فضای مناسب جهت توسعه کارگروهی می باشد. گام بعدی، زمانی است که اعضای گروه ها فعالتر و بیشتر مورد توجه قرار می گیرند. این در حالی است که فرهنگ متداول سازمان می تواند از طریق پاداش دادن به عملکردها و اندیشه های مبتکرانه، فعالیتهای گروه را بیشتر تشویق و ترغیب کند. در این فاصله، مدیریت بایستی توجه افراد را به جای پاداش های درونی به سوی پاداش های بیرونی و همکاری شان سوق دهد. حال آنکه، رهبران شبکه ای، الزاماً باید عادات قبلی را درهم بشکنند و از میزان اعتماد لازم برای پیشرفت همکاری، اطمینان حاصل کنند. تشریک دانش برای هر سازمانی به عنوان یک هدف غایی به شمار می رود و گام های بعدی این همکاری باید به کارکنان کمک کند تا از احتکار و انباشتگی دانش بپرهیزند و به سوی تشریک و تسهیم دانش روی آورند. فنونی نظیر داستان سازی و گفت و شنودهای آموزنده، در این فرایند نقش بسزایی دارند، همچنین، زیرساخت های فناورانه می توانند برای ترغیب همکاری های فعال و پویا مؤثر و

مفید باشند. برای نیل به مرحله بعدی در تمرین اعتمادسازی حافظه جمعی بایستی کاملاً عملی و کاربردی باشد. کارکنان باید به اطلاعات، به ایده‌ها و راه‌حلها دسترسی آسان داشته باشند و الزاماً بدانند که ایده‌های قدیمی را کجا می‌توان بازیابی نمود و مجدداً مورد استفاده قرار داد.

اتاقهای گپ‌زنی، ارتباطات پیوسته به صورت آن‌لاین و سایر ابداعات می‌توانند در حمایت از فعالیتهای جمعی که موجب اعتماد و فعال کردن فرهنگ تشریک دانش می‌شود، کارساز و مؤثر باشند. چنانکه غالب افراد متمایل به برقراری ارتباطات غیررسمی و مداوم از طریق آن‌لاین می‌باشند. بسیاری از سازمانها، هم‌اینک در تلاشند تا اطلاعات ارزشمند را سازماندهی کنند هر چند این اطلاعات به صورت تصادفی در درون این گروهها که احتمالاً علاقمند به مسایل شخصی و نیز سازمانی هستند، گردآوری می‌شود. چنین اجتماعی، بستر مناسبی برای وقوع یادگیری هستند بدین مفهوم که یادگیری درجایی بالاترین کارایی را خواهد داشت که آکنده از اعتماد باشد. در مرحله نهایی، به ازای مشارکت بیشتر کار تیمی پاداش داده می‌شود. در نتیجه، افراد تشویق می‌شوند تا کارت امتیازهایی را که معرف فعالیت تشریک دانش آنهاست، بیشتر دریافت کنند.

زیرساخت‌های مدیریت دانش: منابع انسانی

در حسابرسی سنتی، افراد به عنوان یک دارایی و سرمایه تلقی نمی‌شوند، بلکه نوعی هزینه به حساب می‌آیند. در حالیکه حسابرسی مبتنی بر دانش، بر شعور و فکر انسانی متمرکز می‌گردد، به همین ترتیب، آموزش و توسعه بر پایه مدیریت دانش، یکی از مهم‌ترین کمکهایی است که به رشد قابلیت کارکنان می‌انجامد. از دیدگاه مدیریت دانش، کارکنان به جای اینکه به عنوان هزینه به شمار برخی از صاحب‌نظران نقش استراتژیک مدیریت منابع انسانی در موفقیت سازمان را در سه امر مطرح کرده اند: (۱) مشارکت در ارزش افزوده (۲) مشارکت در ایجاد مزیت رقابتی (۳) تاثیر مدیریت منابع انسانی بر عملکرد سازمان آیند، دارایی و سرمایه اصلی یک سازمان محسوب می‌شوند.

برای انجام فرایند مدیریت دانش، کارکنانی با قبول تعهد می‌بایستی مسئولیتهایی را برعهده بگیرند. مدیریت دانش باید به بخشی از وظایف همه کارکنان بدل شود.

اهمیت موضوع منابع انسانی و رابطه آن با مدیریت دانش از این مساله ناشی می‌شود که موانع فردی از مهم‌ترین موانعی است که ممکن است پیاده سازی مدیریت دانش را چالشهایی مواجه سازد که کنترل آن از دست سازمان خارج است. برخی از این موانع فردی عبارتند از:

- از دست دادن قدرت: دانش قدرت است
- بیم از فاش کردن
- عدم اطمینان: به ویژه کارکنان جوان و کم سابقه احساس عدم اطمینان می‌کنند زیرا آنها نمی‌توانند قضاوت کنند که آیا نتایج کار آنها بیانگر دانش ارزشمند برای دیگران است.
- خیال محرومیت پاداش: برخی کارکنان فکر می‌کنند که در اشتراک دانش آنها پاداش‌های کاری شان را از دست می‌دهند. زیرا آنها دانش و تجربه شان را به دیگری داده اند که ممکن است با افزایش حقوق پاداش بگیرد. لذا اشتراک دانش به عنوان یک کار اضافی دیده می‌شود.
- تفاوت بین آگاهی و دانش: برخی کارکنان فقط از مساله آگاهی دارند اما چیز زیادی نمی‌دانند. این باعث می‌شود که آنها نخواهند که «دوباره به چیزهایی که آنها پیش از این می‌دانند گوش دهند».
- برای رفع این موانع، در مدل اروپایی مدیریت دانش بر ایجاد و تقویت ویژگیهای فردی به شرح زیر تاکید می‌شود:

بلندپروازی (جاه طلبی): از آنجاکه دانش، یک منبع مهم و محرک کیفیت و نوآوری محسوب می‌شود و توسعه، اشتراک و کاربرد این منبع، برای دستیابی به اهداف سازمان و فردی لازم اند، بنابراین، بدون وجود بلندهمتی فردی و جمعی، انگیزش افراد

به مشارکت در فرایندهای مختلف دانش دشوار است. به طور مثال، اشتراک دانش بیشتر امری داوطلبانه است و نیازمند افرادی با انگیزه کافی برای همکاری و مشارکت در این فرایندهاست.

مهارتها: یکی از الزامات پیاده سازی مدیریت دانش، برخورداری و تسلط افراد بر مهارتهایی است که برای انجام فعالیتهای اصلی پردازش دانش به آنها نیاز دارد، برخی از این مهارتها شخصی مدیریت دانش عبارتند از:

- آگاهی از چگونگی آشکار کردن دانش ضمنی
- ترغیب اشتراک دانش با توسعه مهارتهای گوش دادن فعال
- چگونگی تبادل موثر دانش با دیگران
- چگونگی ساختن دانش در اسناد
- چگونگی تعریف استراتژیهای جستجوی موثر و فهم نتایج جستجو در حد کفایت

این مهارتها را می توان از طریق آزمون مهارت دانش، ارزیابی کرد و با آموزش و یادگیری از راه عمل، بهبود بخشید. اگر این قابلیتها توسعه داده شوند (از طریق آموزش و یادگیری) و تقویت شوند، انتظار می رود بعد از مدتی رفتار آگاهانه دانشی باید در هم فرد و هم سازمان دیده شود.

رفتار: وقتی دانش به افراد ربط داده می شود، توسعه، ذخیره، اشتراک و کاربرد دانش به توانایی و تمایل افراد وابسته می شود. به این معنی که آنها باید از تناسب دانش، فرایندهای مختلف و ابزارهای موجود آگاه شوند. سازمان باید رفتارهای دانشی مناسب را شبیه سازی کند. این رفتارها گاهی اوقات می تواند تحت تاثیر معیارهای مختلف بیرونی نظیر طرحواره های انگیزشی، پاداش، ارتقا یا قدردانی آشکار قرار گیرد. اما حداقل، محرکهای شخصی مهم اند- افراد باید بخواهند که مهارتهای دانشی شان را توسعه و مهار کنند.

روشها، ابزار و فنون: اگر فردی بخواهد دانش اش را به اشتراک بگذارد یا بخواهد که از دانش موجود استفاده کند، ابزارهایی برای توانمند کردن این فرایندها لازم اند. اگرچه این ابزارها همیشه به معنی ابزارهای فنی نیستند. برای دانش آشکار، ابزارهای اطلاعات و ارتباطات بیشتر و بیشتر وجود دارند مانند اینترنت، اینترنت، ابزارهای جستجو، پایگاهها، سیستم های جریان کار و... اما سازمانها باید همچنین به ابزارهای غیرفنی مانند مربی گری، کارگاه آموزشی، جلسات تخصصی و رویدادهای اجتماعی توجه داشته باشند. انتخاب ابزار باید با دقت صورت بگیرد: ابزار باید متناسب با روش طبیعی کار فرد و سازمان انتخاب و بکار گرفته شوند.

مدیریت زمان: یکی دیگر از قابلیتهای فردی موردنیاز برای اجرای موفق مدیریت دانش، داشتن مهارت مدیریت زمان است که هر یک از اعضای سازمان باید از آن برخوردار باشند. آنها باید یادگیرند که چگونه زمان را به نحو موثری مدیریت کنند و بخش مهم آن رابه کارهای مهم و موثر اختصاص بدهند. در این رابطه چنانچه افراد نسبت به اموری که باید انجام دهند و درک این نکته که فواید حاصل از انجام آن برای آنها چه خواهد بود، به آنها کمک خواهد کرد تا زمان را بهتر مدیریت کنند.

دانش شخصی: تحقیقات نشان داده است که فشارهای کارهای دانش-بر در جوامع مدرن افزایش یافته است. مثلاً نیاز به حل مسایل غیرقابل پیش بینی، پذیرفتن مسئولیت پذیری شخصی و تصمیم گیری، انجام وظایف مشترک در شرایط کاری مشارکتی، تعدد وظایف پردازش اطلاعات و وابستگی به سرعت دریافت دروندادهای همکاران و مراجعان از جمله این فشارها و محرکهای کاری دانش بر هستند. اگر دانش برای کاری که در دست انجام داریم، مهم است و وقتی فرد برای دستیابی به اهدافش و یا پردازش آنها، به دانش نیاز دارد، درک مدیریت دانش معنی دار می شود. بنابراین، روشن است که در اقتصاد معاصر، بیشتر سازمانها، مدیران و کارکنان برای موفق شدن، بیشتر به دانشوابسته شدند.

اصطلاحی که برای کلیه افراد انسانی اعم از مدیران و کارکنان دانشی در یک سازمان استفاده می شود، «دانشگر» یا «دانشکار» است. از این رو، مقصود از دانشگران ناظر بر تمامی کارکنان یک سازمان صرف نظر از رده های سازمانی است. معمولاً اثربخشی دانشگران بستگی به مهارت ذهنی و انضباط و تخصص های ذهنی و معینی دارد. دانشگران کارکنان

یدی نیستند و معمولاً برای انجام کارهای خلاقانه استخدام می شوند. دانشگر عضوی از سازمان است که از دانش استفاده می کند تا بهره وری بیشتری داشته باشد. دانشگر کسی است که کارهای مربوط به تولید، توسعه و کاربرد دانش را انجام می دهد.

از نظر شرکت مشاوره ای وسترن (۲۰۰۹)، دانشگر حل کننده مساله است. او کسی است که از مهارت‌های ذهنی به جای مهارت‌های دستی برای معاش استفاده می کند. مهم ترین ویژگی‌های دانشگران که از تمامی کارکنان یک سازمان در نقش دانشگر انتظار می رود، به شرح زیر عبارتند از:

۱. در انجام فعالیتهای شغلی از دانش و تجربیات خود استفاده می کنند.
۲. شغل و ماهیت آن اولویت اصلی کارکنان دانشی است.
۳. عامل انگیزش آنها کسب موفقیت در شغلشان است.
۴. به کار گروهی علاقه مندند.
۵. افرادی خودانگیزه، فعال، یادگیرنده و یاددهنده اند و به چالش شغلی و آموزش مستمر نیاز دارند.
۶. برای محیط کاری خود اهمیت زیادی قائلند.
۷. افرادی پرسشگر هستند و برای رسیدن به پاسخ ها تلاش می کنند.
۸. از اشتباهات خود درس می گیرند.
۹. مستندسازی دانش و تجارب خود را بخشی از وظیفه شغلی خود می دانند.
۱۰. دانش خود را از دیگران دریغ نمی کنند.
۱۱. نسبت به کار خود تعهد بالایی دارند
۱۲. به خلاقیتی که باعث حرکت سازمان می شود، کمک می کنند.

تقویت انگیزه های دانشگران و توانمندسازی آنها از ملزومات اساسی مدیریت دانش است. تقویت این انگیزه ها از طرق زیر امکان پذیر خواهد بود:

- بها دادن به استعدادها و توانمندیهای کارکنان
- فراهم نمودن فضای مناسب برای پرورش استعدادهای کارکنان
- مشارکت خواهی از کارکنان دانشی در تصمیم گیری ها
- دادن استقلال عمل در انجام وظایف محوله
- ایجاد فرصتهایی برای پیشرفت آنان
- تقدیر و تشکر بهنگام از موفقیت های کسب شده توسط آنها
- استقرار نظام پاداش

نقش افراد دانشگر نیز در قبال این نقش های سازمانی شامل موارد زیر است:

- تقویت ویژگی های فردی، انگیزه ها و پشتکار
- توانایی برقراری ارتباط و انتقال افکار و احساسات
- پذیرش انگیزاننده ها و محرک های سازمانی

بنابراین، مجموعه مهارت‌های عمومی که دانشگران در اقتصاد دانش رقابتی می بایست از آن برخوردار باشند و سازمان نسبت به تقویت آنها اقدام کند، عبارتند از:

- تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مساله: دانشگران باید مهارت‌های تفکر انتقادی را به منظور تعریف مسایل در حوزه هایی که به خوبی تعریف نشدند و یا با هم همپوشانی دارند و نیز پیچیده؛ استفاده از تخصص ها و ابزارهای موجود برای جستجو، صورتبندی مساله، تحلیل، تفسیر، مقوله بندی ایده ها و یافتن بدیل ها و انتخاب بهترین راه حل دارا باشند.

- مهارت‌های تفکر خلاق: دانشگران باید تفکر خلاق را برای تولید ایده‌های جدید برای حل مساله، کشف اصول جدید و فرایندها و محصولات جدید توسعه دهند. مهارت‌های تشخیصی و طراحی نقش مهمی را ایفا خواهند کرد.
- مهارت‌های اداره کردن اطلاعات: دانشگران باید توانایی کسب، مکان یابی، جستجو و یافتن اطلاعات برای تصمیم‌گیری موثر را توسعه دهند. آنها باید اطلاعات و دانش چگونگی را برای استفاده و انتقال آن ارزیابی کنند.
- مهارت‌های ارتباطی: دانشگران باید مهارت‌های ارتباطی را از طریق رسانه‌های متنوع برای مخاطبین گوناگون با استفاده از ابزارهای جدید به ویژه ارتباطات از طریق اینترنت توسعه دهند.
- مهارت‌های کار تیمی: دانشگران نیاز دارند در قالب یک تیم برای حل مسایل پیچیده، خلق ابزارهای پیچیده، خدمات و محصولات فعالیت کنند. تشریک مساعی و هماهنگی اساس موفقیت کار تیمی است.
- مهارت‌های استفاده از فناوری: توانایی کاربرد فناوری به ویژه محاسبه فناوری همراه با مهارت‌های حسی و فیزیکی در عصر دانش ضروری است. دانشگران باید تجهیزات همراه با درک اصول فنی و علمی مورد نیاز برای کشف، کسب، انطباق و سیستم‌های عملیاتی بکارگیرند.
- مهارت‌های یادگیری خودمختار: تغییرات سریع فناوری نیازمند توانایی تشخیص و توصیف نیازهای آموزشی خود فرد می‌باشد. دانشگران باید مسیر شغلی خود و یادگیری مستمر مهارت‌های جدید را مدیریت کنند. یادگیری برای یادگیری و یادگیری مادام‌العمر ویژگی بنیادی بقا در این عصر می‌باشد.

موانع مدیریت دانش

موانع عمده بر سر راه مدیریت دانش را می‌توان به پنج دسته اصلی تحت عنوان عوامل انسانی، عوامل سازمانی، عوامل فرهنگی، عوامل سیاسی و عوامل فنی و تکنولوژیکی تقسیم نمود.

عوامل انسانی

یکی از موانع عمده مدیریت دانش این است که انسان‌ها به هر دلیلی نخواهند دانش خود را تسهیم کنند و از آن منحصرا برای پیشرفت شخصی خود استفاده کنند زیرا ممکن است این تصور غلط وجود داشته باشد که چون دانش، قدرت است پس نباید آن را از دست داد.

عوامل سازمانی

عوامل سازمانی نیز از جمله موانع مهم بر سر راه مدیریت دانش در سازمان می‌باشند عمده این عوامل عبارتند از:

عوامل ساختاری مدیریت دانش، خواسته‌های جدیدی بر بخش‌های مختلف از جمله ساختار سازمان تحمیل می‌کند. ساختارهای سلسله‌مراتبی و غیر منعطف نمی‌تواند محمل خوبی برای مدیریت دانش باشد. ساختار سازمانی باید از انعطاف و پویایی لازم برخوردار باشد تا ارتباطات به تیمی، بخشی و حتی سازمانی محدود نشود و امکان برقراری ارتباط با محیط بیرون از سازمان برای کارکنان به سادگی مقدور باشد و به عبارتی جنبه غیر رسمی ساختار سازمانی نقش مهمی در توسعه تعاملات ایفا نماید. چنین ارتباطی امکان دستیابی به دانش گروه‌های خارج از سازمان را میسر می‌سازد.

عوامل مدیریتی. عدم اعتقاد و حمایت مدیریت عالی از فعالیتها و برنامه‌های مدیریت دانش، نگرش‌های کوتاه مدت و جزئی‌نگری و سبک‌های نامناسب رهبری نیز مانع اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های مدیریت دانش می‌شوند.

عوامل شغلی. شرح شغل‌های نامناسب، مشاغل تکراری و روتین، ابهام و تعارض در نقش نیز برای مدیریت دانش نامطلوب است.

سیستم های حقوق و دستمزد و جبران خدمات . این سیستم ها نقش بسیار مهمی را در پشتیبانی برنامه های مدیریت دانش ایفا می کنند . افراد زمانی اقدام به توزع دانش می کنند که انگیزه لازم را برای این کار داشته باشند .

سیستم های آموزشی . در تبدیل سیستم های سنتی به یک سازمان یادگیرنده برنامه های آموزشی یک سازمان نقش حساسی ایفا می کنند، برنامه های آموزشی نامناسب می توانند نقش عمده ای برای مدیریت دانش ایجاد می کنند.

عوامل فرهنگی

مدیریت دانش بدون وجود یک فرهنگ مناسب و مبتنی بر اعتماد نمی تواند به گونه ای موفق به کار گرفته شود . اگر فرهنگی توزیع و تسهیم دانش را تشویق نکند مدیریت دانش با چالش روبرو خواهد شد . اگر در فرهنگی کسب و توزیع دانش به عنوان یک ارزش تلقی می شود و مردم به اثر بخشی دانش در کنار تجربه باور داشته باشند برای کسب دانش تلاش خواهند نمود.

عوامل سیاسی

موانع سیاسی در سازمان های دولتی چشم گیرتر هستند اگر باور داشته باشیم که دانش یک منبع قدرت است و شخص دارای قدرت می تواند اعمال نفوذ کند . طبیعی است که عده ای برای دستیابی انحصاری به دانش تلاش کنند . ثبات یا عدم ثبات فضای سیاسی کشور نیز به دلیل اثر گذاری بر فرایند خط مشی گذاری و ثبات مدیریت در سازمانهای دولتی، مدیریت دانش را تحت تاثیر قرار خواهد داد همچنین وجود فضایی باز که در آن افراد به راحتی بتوانند ایده های خود را اظهار نمایند بر روند فعالیتهای مدیریت دانش اثر گذار خواهد بود.

عوامل فنی و تکنولوژیکی

صاحب نظران در تقسیم دانش به دو نوع دانش کلی اشاره می کنند . دانش نهفته و دانش آشکار و دانش سازمانی نیز حاصل تعامل این دو نوع دانش است و این تعامل مستمر و مداوم است و زمان پایدانی برای آن در نظر گرفته نشده است . دانش ایجاد شده باید به طریقی مناسب حفظ و نگهداری شود و این در حالی است که بسیاری از سازمان ها فاقد مراکز و مآخذ مناسب برای نگهداری دانش هستند مراکز دانش در سازمان ها در حقیقت کانون جمع آوری، سازماندهی و انتشار دانش هستند . ممکن است این مراکز فیزیکی یا مجازی باشند هدف از ایجاد این مراکز هدایت افراد به سوی منابع دانش در داخل یا خارج سازمان می باشند . در این مراکز نقشه های دانش تهیه، نگهداری و به هنگام سازی می شوند . این مراکز در اصل به عنوان نقاط انشعاب تلقی می شوند که دسترسی به هر منبع دانش از طریق آن ها صورت می گیرد به عبارت دقیق تر این مراکز درگاه های دانش می باشند و کلیه جریانات دانش از آنها عبور می کند.

آثار مدیریت دانش در سازمان

- | | |
|--|---|
| - توانمندسازی کارکنان | - افزایش قدرت انعطاف پذیری و انطباق با محیط |
| - کاهش زمان تصمیم گیری و انجام کارها | - رضایت شغلی کارکنان |
| - بهبود کافی در عملکرد کارکنان | - صرفه جویی در سازمان و کاهش هزینه ها |
| - اثربخشی در سازمان | - مزیت رقابتی |
| - افزایش کیفیت خدمات و محصول | - بهبود ارائه خدمات به مشتریان |
| - افزایش قابلیت سازمان در تصمیم گیری خوب و جدی | - افزایش خلاقیت و نوآوری |

مهم ترین فعالیت های مدیر دانش در سازمان

- ۱- تعریف چشم انداز یا نگرش مدیریت دانش
- ۲- طراحی و تدوین و رواج مدل ها و چارچوب هایی برای ایجاد زبان مشترک در سازمان در زمینه مدیریت دانش
- ۳- کوشش در جهت ایجاد و تقویت زیر ساخت مدیریت دانش در سازمان شامل توسعه کتابخانه، پایگاههای اطلاعاتی و دانش، منابع انسانی، شبکه های رایانه ای، اینترنت و امکانات ارتباطی و مراکز تحقیقاتی، رابطه با سازمان ها و مراکز صنعتی، تولیدی، علمی، آموزشی و پژوهشی
- ۴- تلاش در جهت تامین منابع مالی پایدار برای اجرای برنامه های طرح مدیریت دانش
- ۵- تلاش در جهت ایجاد ایجاد و ترویج فرهنگ دانش اندوزی، مستند سازی تجارب، تسهیم دانش با دیگران.
- ۶- ایجاد تسهیلات لازم جهت مبادله و انتقال دانش در درون سازمان و بین سازمان با منابع خارج از آن
- ۷- تلاش در جهت نمایان نمودن نتایج و دستاوردهای ناشی از اعمال مدیریت دانش و به کارگیری روش هایی که بتواند با سرعت بیشتر صرفه جویی های مالی و یا سودآوری ناشی از طرح مدیریت دانش را به بار بنشاند.

سازمان یادگیرنده

سازمان یادگیرنده به سازمانی اطلاق می شود که دارای مهارت و توانایی ایجاد، کسب و انتقال دانش است و رفتار خودش را طوری تعدیل می کند که منعکس کننده دانش و دیدگاههای جدید باشد.

سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش با هم تفاوت دارند: مفهوم سازمان یادگیرنده بر تولید دانش تاکید دارد در حالی که مدیریت دانش بر گردآوری، سازماندهی، و اشاعه دانش متمرکز است. مدیریت دانش گسترش یافته است تا سازمان یادگیرنده و تولید دانش را پوشش دهد.

عناصر ایجاد سازمان یادگیرنده

تحقیق گسترده توسط ویک و لئون نشان می دهد که دست کم ۵ عامل یا عنصر برای ایجاد سازمان یادگیرنده برای سازمان ها ضروری است. به طور کلی این عناصر فرمول ایجاد سازمان یادگیرنده را تشکیل می دهند. مدیران با بررسی دقیق عناصر این فرمول می توانند میزان یادگیری را در سازمان هایشان ارزیابی کرده و آن را افزایش دهند. این عناصر عبارتند از:

- وجود رهبر با بینش
- وجود برنامه و نظام سنجش
- اطلاعات
- ابتکار و نوآوری
- اجرا

مدیریت دانش در سازمان یادگیرنده

در عصر حاضر که عصر دانایی نامیده می شود سازمان ها شاهد محیط هایی هستند که روز به روز پویاتر و چالش برانگیز تر می شوند، تغییر و تحول جز جدائی ناپذیر دنیای امروزی است. امروزه به سرمایه های نامشهود و معنوی که همان دانش نامیده می شود به عنوان یک عامل مهم و حیاتی می نگرند، به بیان دیگر سازمانهایی در برابر تغییرات و تحول ها پیروز خواهند بود که بتوانند سرمایه نامشهود و معنوی (دانش) خود را بهبود و توسعه ببخشند. اما نکته قابل توجه این است که دستیابی به دانش و اندوخته های دانش سازمان بدون یادگیری ممکن نیست. یادگیری کلید دستیابی به دارائی های دانشی و در نتیجه افزایش سرمایه نامشهود است. دانش غذای سازمان یادگیرنده است. مواد مغذی دانش، سازمان را قادر به رشد می سازند، افراد ممکن است بیایند و بروند اما اگر دانش ارزشمند از دست برود شرکت آماده مرگ خواهد بود.

مدیریت دانش نقش حیاتی در حمایت از یادگیری سازمانی ایفا می کند زیرا تسهیم اثربخش، دانایی جمعی سازمان را تسهیل می کند. مدیریت دانش فرایند سیستماتیک جمعی منسجمی است که ترکیب مناسبی از فناوری های اطلاعاتی و تعامل انسانی را

به کار می گیرد تا سرمایه های اطلاعاتی سازمان را شناسایی، مدیریت و تسهیم کند. این دارایی ها شامل پایگاههای اطلاعاتی، اسناد، سیاستها و رویه ها می شود. به طور کلی می توانیم سازمان یادگیرنده را سازمانی بدانیم که در ایجاد، کسب و انتقال دانش مهارت دارد و در تغییر و اصلاح رفتارهایش به کمک آگاهی های جدید کسب شده عمل می کند.

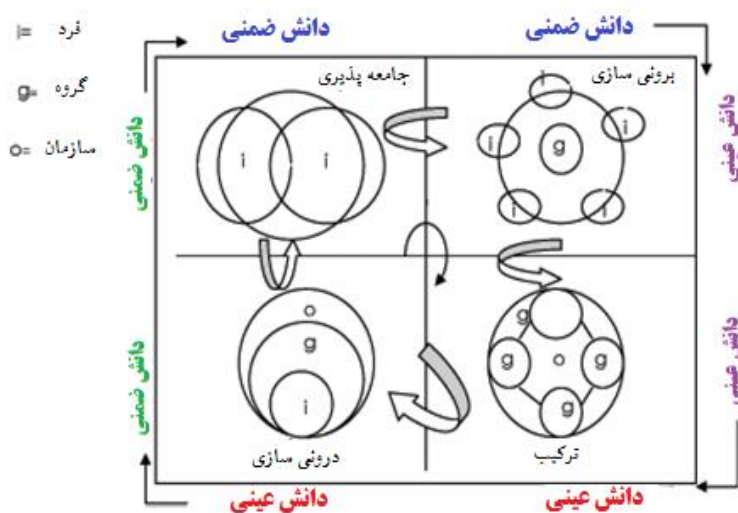
مدل های مدیریت دانش

مدل های مدیریت دانش طیف وسیعی از دیدگاه هایی که در متون توصیف شده است را بیان می کند. توصیف این مدل ها می تواند در پژوهش های ساختاری و کارکرد های سازمانی مدیریت دانش مورد استفاده قرار می گیرد. در برخی منابع مدیریت دانش سه نوع مدل در این حوزه معرفی شده است: مدل طبقه بندی دانش، مدل سرمایه فکری و مدل ساختار اجتماعی.

مدل طبقه بندی دانش

این مدل، دانش را به عنوان عنصری مجزا می پندارد. براساس این مدل دانش از عناصر عینی و ضمنی تشکیل شده است. دانش ضمنی بر اساس تعریف پولانی^۱؛ دانشی غیر لفظی، ذاتی و بیان نشده است. دانش عینی دانش اظهار شده از طریق نوشته ها، طرح ها، نقاشی ها، برنامه های کامپیوتری... است. در این مدل فرض شده که دانش ضمنی می تواند از خلال فرآیند جامعه نگری به دانش ضمنی فرد دیگری منتقل شده و در فرآیند برون سازی به دانش عینی تبدیل شود. همچنین بر اساس این مدل دانش عینی می تواند از طریق فرآیند درون سازی به دانش ضمنی تبدیل شود و از طریق ترکیب شدن و انتشار می تواند به دانش عینی دیگری تبدیل شود.

به طور خلاصه این مدل فرآیند تغییر شکل دانش را مورد بررسی قرار می دهند اگر چه برخی از فرآیند های ذکر شده در آن بسیار مکانیکی و شکلی است. (شکل شماره ۳).



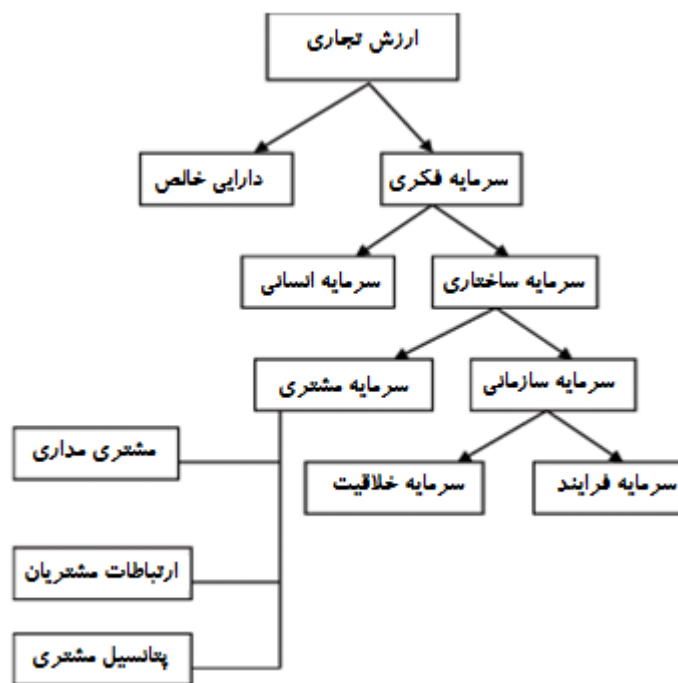
شکل ۳: مدل نوناکا و تاکویوچی^۲ (آرین نیا، افشارنیا، ۱۳۹۶)

^۱ Hiscock, 2004. 1962 polanyi نقل از

^۲ Hiscock, 2004: برگرفته از

مدل سرمایه فکری

این مدل پیش فرضی با رویکردی علمی در رابطه با دانش مطرح می کند که می تواند پیوندی بین سرمایه های سازمانی برقرار نماید. در این مدل جنبه های اجتماعی مدیریت دانش نادیده گرفته شده است. این مدل طبیعت مکانیکی دارد و چنین فرض شده که دانش می تواند همانند سایر دارایی ها در کنار آنها قرار گیرد. (شکل شماره ۴)



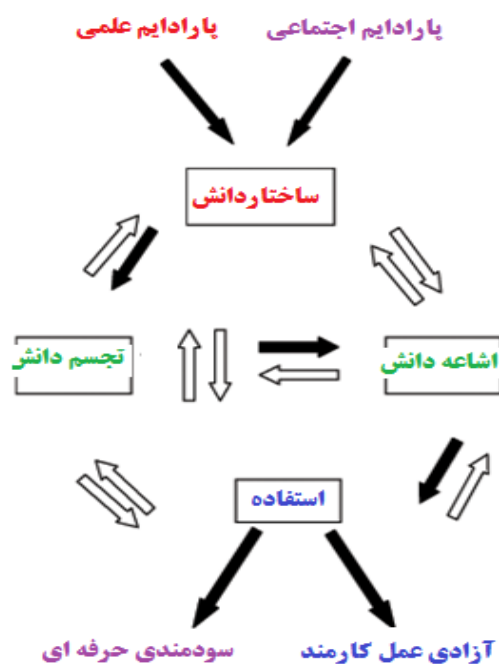
شکل ۴: مدل سرمایه فکری مدیریت دانش^۱ (آرین نیا، افشارنیا، ۱۳۹۶)

مدل ساختار اجتماعی

این مدل دارای پیوند ذاتی با فرآیند اجتماعی و یادگیری در سازمان ها می باشد. (شکل شماره ۵)
در این مدل بر چهار بعد کلیدی مدیریت دانش تاکید شده است:

- ۱- ساختار دانش در سازمان: این ساختار تنها به اطلاعات علمی موجود در سازمان محدود نمی شود بلکه ساختار اجتماعی مدیریت دانش را نیز شامل می شود.
- ۲- پیش فرض مدل این است که ساختار دانش موجود در سازمان تنها از خلال برنامه های عینی فراهم نمی آید بلکه می تواند حاصل فرآیند تبادل اجتماعی نیز باشد.
- ۳- فرآیند پشتیبانی کننده ای از اشاعه دانش در سازمان و محیط سازمانی وجود دارد.
- ۴- استفاده اقتصادی دانش از بروندهای سازمانی

برگرفته از: Chase، ۱۹۹۷^۱



شکل ۵: مدل مدیریت دانش دامرست^۱ (آرین نیا، افشارنیا، ۱۳۹۶)

مدیریت دانش در مدارس و مراکز آموزشی

اگرچه زمان بسیار زیادی از شناسایی مفهوم مدیریت دانش بعنوان ابزار حیاتی در سازمانها می گذرد، لیکن مدیران آموزشی و معلمان اخیراً شروع به شناسایی روشهای بکارگیری سیستمهای اطلاعاتی به منظور ایجاد محیط یادگیری اثربخش نموده اند (پتریدس^۲، ۲۰۰۲).

معلمان به صورت انفرادی منابع مادی، فعالیتهای کلاسی، روشهای تعلیم و تربیت و بینش های عملی یادگیری را تعیین می نمایند. اینها دانش های مفیدی هستند که بالقوه قابل تقسیم و استفاده مجدد می باشند. گرچه تحقیقات بسیاری در خصوص تکنولوژی اطلاعات در بخش های صنعتی صورت پذیرفته است لیکن این نوع تحقیقات در محیطهای یادگیری و آموزشی بسیار کم انجام شده است.

بنابر گفته صاحب نظران، مدیریت دانش میتواند در تدوین خط مشی و انجام عملیات مورد انتظار به مدیریت آموزشی کمک نماید. دانش یک موضوع ثابت نیست بلکه یک فرایند پویا می باشد. همچنین دانش باید از اطلاعات و داده ها تمیز داده شود. داده ها حقیقت یا حقیقتهای فرض شده می باشد. اطلاعات بازتاب تجارب (گفته شده، شنیده شده یا درک شده) در تعامل با داده هاست. ضبط داده ها یک فرایند مکانیکی می باشد در حالیکه ضبط اطلاعات یا تجارب حاصل از اطلاعات یک فرایند شناختی است (رینولدز^۳، ۲۰۰۵).

ایجاد رابطه مناسب بین فعالیت های دانشی و اطلاعاتی در سازمان ها و مراکز آموزشی

با توجه به نوبا بودن مدیریت دانش در اغلب سازمانها و مراکز آموزشی، نه تنها از لحاظ ساختار سازمانی پیوند و ارتباط حوزه های مدیریت اطلاعات و مدیریت دانش با یکدیگر به درستی تبیین نشده، بلکه هنوز اهمیت و نقش تکمیلی مدیریت بر اطلاعات و

^۱ برگرفته از: 'Mc dam and Mc Creedyfv'، ۱۹۹۹

^۲ - Petrides

^۳ - Reynolds

مدیریت بر دانش، در تولید دانش سازمانی به درستی برای مدیران ارشد و کارکنان شاغل در این بخش‌ها شفاف نشده است (عباسی و چشمگان زاده، ۱۳۹۴). مدیران ارشد به کارشناسان اطلاعات به عنوان حافظان کتابها و منابع علمی خریداری شده مینگرند و از سوی تنها کارشناسان بخشهای پژوهشی را اسان سازان تولید دانش، در سازمان ارزیابی می‌کنند. عدم پیوند فعالیتهای مدیریت بر دانش با مدیریت بر اطلاعات، باعث می‌شود دانش صریح شده‌ای که حاصل یکی از فرایندهای مدیریت بر دانش است، در چرخه فرآیندی مدیریت اطلاعات قرار نگرفته و به صورت غیر کارشناسانه و با اثربخشی پایین برای استفاده مجدد در سازمان ثبت شود، لذا جهت ایجاد سیستمی ساختارمند و با هدف بروز رسانی سیستمهای توسعه اطلاعاتی در این نوع سازمانها باید تلاش وسیعی در زمینه ایجاد پیوند بین این دو مولفه در سازمانهای آموزشی نمود. توجه به این نکته ضروری است که سازماندهی و به جریان انداختن دانش صریح شده و داخلی سازمانها، مانند: فرآیندهای کاری، اطلاعات مالی، بازرگانی، اداری و پرسنلی، گزارشهای فنی، گزارشهای تحلیل خطاها و غیره از جمله فعالیتهای مهمی هستند که باید توسط حوزه مدیریت بر اطلاعات برنامه‌ریزی شوند (مالکی، ۱۳۸۵).

تاثیر مدیریت اطلاعات و دانش بر سازمان‌های آموزشی

امروزه پیچیدگی عوامل و شاخص‌های موثر در توسعه سازمان‌های آموزشی به حدی است که کارشناسان در تعیین یک الگوی مشخص برای بررسی توسعه در یک سازمان دانش مدار عاجزند از این رو می‌توان با تلفیق عوامل زیرساختی مفاهیمی چون مدیریت اطلاعات و مدیریت دانش به مفهوم گسترده و واحدی موسوم به توسعه پایدار دست یافت در این بین تاثیر و نقش شاخص‌های آموزشی در توسعه پایدار بسیار مهم و اساسی است. به همین دلیل وقتی از توسعه اطلاعاتی سخن به میان می‌آید دامنه گسترده‌ای از فرآیندهای پیچیده دانش مدار در ذهن متبادر خواهد شد. توجه به توسعه مدیریت اطلاعاتی و پرداختن به آن از منظر تکنولوژیک می‌تواند راهگشای بسیاری از موانع و مشکلات راهبردی در عملیاتی نمودن اهداف استراتژیک سازمان‌های آموزشی عصر حاضر باشد (استونر^۱، ۱۹۸۷).

گام اساسی در راه توسعه استراتژیک سازمان‌های دانش محور، هماهنگی و نیاز سنجی دقیق برای تعیین اولویت‌ها و کمبودهای موردنیاز در ساختار سازمان آموزشی است. اگر بخواهیم کارکرد توسعه سازمان آموزشی را به صورت شماتیک در یک سازمان دانایی محور مورد تحلیل و توجه قرار دهیم بایستی به دو شاخص کمی و کیفی در توسعه اطلاعاتی بپردازیم در واقع توسعه دانش مدیریت وقتی می‌تواند بسترهای مناسب برای ایجاد یک سازمان آموزشی را فراهم کند که از نظر اطلاعاتی هم به رشد طولی سازمان کمک کند و هم در رشد عرضی سازمان موثر باشد. به عبارت دیگر وقتی از شاخص‌های کمی در یک سازمان آموزشی صحبت می‌کنیم توجه اصلی معطوف به رشد طولی سازمان می‌باشد که این زیرساخت‌ها می‌تواند شامل گسترش گروه‌های تحت آموزش، گسترش حجم تولید اطلاعات، گسترش و تنوع در ابزارها و علوم مورد آموزش در این نوع سازمان‌ها باشد. (توردیک^۲، ۲۰۰۰).

بهبود فرایند آموزشی در کلاس درس مدارس و مراکز آموزشی در قالب مدیریت دانش

بهسازی مدارس و بهبود فرایند آموزشی در کلاس درس مدارس و مراکز آموزشی یک نوآوری سیستماتیک در مدیریت دانش می‌باشد. برای افزایش اثربخشی مدارس و مراکز آموزشی، معلمان باید در تعیین استانداردها و اهداف برنامه درسی و امور اجرایی به مدیران کمک نمایند. در این راستا معلمان نیاز به تشویق، حمایت و تفهیم در خصوص اهمیت انتشار دانش حرفه ای خود دارند. آنها نسبت به دانش آموزان، معلمان دیگر و جامعه بیرون از مدرسه متعهد و مسئول می‌باشند. بهسازی مدارس برخی اوقات بعنوان یک تغییر از بالا به پایین در نظر گرفته می‌شوند که این تغییرات از طریق اقدامات مدیریت ارشد صورت خواهد پذیرفت. فعالیتهای بهسازی مدارس ممکن است یک رویا برای اداره بهتر و موثرتر کلاس های درس و استفاده از دانش بوده که نتیجه آن تغییر در

¹ - Stoner, James

² - Tvrđik

الگوهای تدریس و یادگیری باشد. متأسفانه این تحولات در مدارس به ندرت به دنبال تطبیق مدارس با دانش های جدید در حوزه های تخصصی آموزش و یادگیری و یا اثرات جنبی که تسهیل کننده این سازگاری ها شوند، خواهند بود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). حتی در این زمینه، انگیزه و مشوق روسای مناطق آموزش و پرورش برای سازگاری با نوآوریها دانش جدید، بعنوان یک تهدید از جانب سایر دست اندرکاران آموزش قلمداد شوند. بعنوان مثال شاید ارائه بخشنامه ها در خصوص بکارگیری الزامی استانداردهای یادگیری مطابق با پیشرفتهای روز یکی از تهدیدات مورد توجه قرار گیرد. توجه بسیار زیاد به نتایج کسب شده توسط دانش آموزان و علاقه معلمان به ارائه این نتایج به صورت مثبت، سازگاری با دانش متغییر امروزی را محدود و در پاره ای موارد غیرممکن ساخته است (عباسی، ۱۳۹۳).

نتیجه گیری

هدف اصلی مدیریت دانش در مدارس کمک به بهبود عملکرد معلمان و در نتیجه بهبود عملکرد مدارس و بهبود فرایند آموزشی می باشد. اگر چه سیستمهای مدیریت دانش در سازمانهای صنعتی به صورت موفقیت آمیزی عمل نموده اند، با این حال مدل های به کار گرفته شده توسط صنایع نمی توانند عیناً به مدارس انتقال یافته و مورد استفاده قرار گیرند، بلکه باید در خصوص هسته اصلی دانش در سازمانهای آموزشی به تفکر جدید و مجزا پرداخت. در این مقاله ساختار مدیریت دانش به همراه یک مدل فرایندی ارائه گردید. از آنجایی که دانش آموزشی هسته اصلی دانش در مدارس می باشد. بکارگیری این مدل می تواند کمک فراوانی به معلمان در خصوص ایجاد، ذخیره، اصلاح و کاربرد دانش های پنهان بنماید. این سیستم با توجه به سه فعالیت در برنامه ریزی آموزشی ایجاد شده است که توجیهی بر عملیاتی بودن مدل می باشد.

مدیریت دانش مستلزم وجود رهبری آگاه و مدیریت مشارکتی است و در فرهنگ محیط های آموزشی که تفکر خلاق و انتقادی در آن محیط ها یک ارزش حاکم تلقی می شود، و این تفکر خلاق عاملی کلیدی و راهگشا در مدیریت دانش است. با ایجاد مدارس دانایی محور و بهره گیری از الگوی مدیریت دانش و فن آوری اطلاعات در مدارس می توان سرعت، کیفیت و مطلوبیت خدمات آموزشی را ارتقاء داد و برای توسعه آن در مدارس، باید بطور نظام مندی تمامی تغییراتی که به نوعی منجر به تداخل و تعامل یا بازسازی دانایی می شوند را مورد تشویق و حمایت قرار داد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۳).

لازم به نظر می رسد که مدارس برای بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و تدریس شان به مدیریت دانش به عنوان یک راهبرد و نقشه کلی در جهت درک بهتر راهکارها توجه نمایند. متأسفانه در کشور ما هر چند واحدهای فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش و سازمان های آموزشی وجود دارد که به ظاهر عهده دار نقش مدیریت دانش هستند اما شامل همه عناصر و مولفه های مدیریت دانش نمی شوند و نقش و جایگاهی موثر در مدارس ندارند.

به دلیل اینکه مدارس و مراکز آموزشی در حال گذار از پارادایم رشد و جهانی شدن هستند، باید مدیریت دانش را بخشی از مأموریت و استراتژی های خود قلمداد کنند، زیرا مدیریت دانش از یک طرف با جذب دانش های جدید به درون سیستم و از طرف دیگر با اداره موثر آن دانش می تواند مهمترین عامل در ایجاد و توسعه مدارس دانایی محور باشد. لذا پیشنهاد می گردد با توجه به نقش بارز مدیریت دانش در بهبود فرایند آموزشی و اداره کلاس درس، مسئولان امر توجه لازم درخصوص فرهنگسازی در مدارس و مراکز آموزشی داشته باشند و معلمان رانسبت به این مهم آگاه نمایند.

منابع

- ۱- آرنین نیا الهه، افشارنیا معصومه، (۱۳۹۶)، «نقش تعیین کننده مدیریت دانش در پویایی سازمان ها و مراکز آموزشی»، فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، تابستان ۱۳۹۶، شماره ۲۳، ص ۷۵ تا ۱۰۲.
- ۲- آهنگی محمد، (۱۳۸۶)، «مدیریت استراتژیک - نگرشی نو بر مدیریت استراتژیک از تئوری تا عمل»، تهران: دستان. ۱۳۸۶.
- ۳- ابطی حسین، صلواتی عادل، (۱۳۸۵)، «مدیریت دانش در سازمان»، تهران، انتشارات پیوند نو.

- ۴- آذری مهرداد، (۱۳۸۱)، «مدیریت دانش، عملکرد و چالش‌ها»، ماهنامه تدبیر ص ۱۱۴-۴۶.
- ۵- اوت استیون، شفریتز جی. ام، ۹ (۱۳۷)، «تئوری‌های سازمان: اسطوره‌ها»، ترجمه علی پارسائیان، تهران: انتشارات فرزانه، چاپ اول.
- ۶- الوانی سید مهدی، دانایی فرد حسن، (۱۳۸۵)، «تئوری سازمان (ساختار، طراحی، کاربردها)»، ترجمه، تهران: نشر صفار، چاپ دوازدهم.
- ۷- چشمگان زاده سعیده، عدالتی علی، (۱۳۹۵)، «مروری برمدیریت دانش، فرایند و راهبردهای آن درسازمان»، دومین کنفرانس ملی راهکارهای توسعه وترویج آموزش علوم در ایران، گله دار، دانشگاه پیام نور - اداره آموزش و پرورش گله دار،
- ۸- خاکی، غلامرضا (۱۳۷۸)، «روش تحقیق با رویکردی به پایان نویسی»، تهران: مرکز تحقیقات علمی کشور.
- ۹- رضائیان علی، (۱۳۸۵)، «تئوری سازمان و مدیریت»، انتشارات سمت، تهران، چاپ نهم.
- ۱۰- سبحانی نژاد مهدی، شهابی بهنام، یوز باشی علیرضا، (۱۳۸۵)، «سازمان یادگیرنده (مبانی نظری، الگوهای تحقیق و سنجش)». تهران: نشر یسطرون.
- ۱۱- عباسی مصطفی، هژبری لیلا، عباسی رضا، (۱۳۹۴)، «بررسی راهبردها وموانع مدیریت دانش درسازمان»، دومین کنفرانس بین المللی حسابداری ومدیریت، تهران، خرداد.
- ۱۲- عباسی مصطفی، یزدان پناه پریسا، (۱۳۹۵)، « بررسی نقش مدیریت دانش درسازمان ها، موانع وچالشها»، فصلنامه تحقیقات جدید درعلوم انسانی، سال دوم، شماره ششم، تابستان ۹۵، ص ۲۲۳-۲۰۹.
- ۱۳- عباسی رضا، افشارنیا؛ معصومه، عباسی، مصطفی، (۱۳۹۴)، «بررسی کاربردهای مدیریت دانش درمدارس ومراکزآموزشی والگوهای آن»، چهارمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین المللی حسابداری و مدیریت، تهران، شرکت خدمات برتر.
- ۱۴- عباسی رضا، عباسی مصطفی، (۱۳۹۳)، « بررسی نقش مدیریت دانش درمدارس»، دومین کنفرانس بین المللی مدیریت چالشها و راهکارها، شیراز، مرکز همایش های علمی همایش نگار.
- ۱۵- عباسی رضا، چشمگان زاده سارا(ایمان)، (۱۳۹۴)، «مدیریت دانش وبررسی موانع استقرارآن درسازمانها ومراکز دولتی»، اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران، گله دار، اداره آموزش و پرورش گله دار، دانشگاه پیام نور گله دار
- ۱۶- غفاریان وفا، کیانی غلامرضا، (۱۳۸۷)، « استراتژی اثربخش»، نشر فرا، تهران، چاپ پنجم.
- ۱۷- کارنیرو آلبرتو، (۱۳۸۳)، « نقش منابع هوشمند در مدیریت دانش»، علیرضا گنجی. فصل نامه اطلاع رسانی. دوره ۱۹، شماره ۳ و ۴، بهار و تابستان ۸۳.
- ۱۸- کریمی نداء، (۱۳۸۵)، « مدیریت دانش، نیاز سازمان‌های امروز»، نما (مجله الکترونیک، پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران)، دوره ششم، شماره ۳، بهمن ۸۵.
- ۱۹- مالکی قاسم، (۱۳۸۵)، «ارائه چارچوب حرکت از مدیریت اطلاعات به مدیریت دانش در سازمانهای تحقیق و توسعه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه صنعتی مالک اشتر.
- ۲۰- موزلیس نیکوس، (۱۳۸۵)، « سازمان و بروورکراسی: تجزیه و تحلیلی از تئوری‌های نوین»، ترجمه حسن میرزایی اهرنجانی و احمد تدینی، تهران: موسسه چاپ و نشر دانشگاه تهران، چاپ اول.
- ۲۱- موسوی عباس، (۱۳۸۴)، « مدیریت دانش»، مجله اصلاح و تربیت، شماره ۴۲.
- 22- Burk, Mike. (1999), Knowledge Management: Everyone Benefits by Sharing Information. [on-line].
- 23- Gottschalk Petter. (2005) ,Strategic Knowledge Management Technology. Idea Group Publishing. 2005.
- 24- McAdam, Rodney; Sandra McCreedy. (1999) “A Critical Review of Knowledge Management models”. The Learning Organization, vol, 6 (3) , 91- 100
- 25- Management Lessons Learned: What Works and What Doesn't Information Today, Medford, NJ, pp 87- 112, 2004

- 26- Porter, M. A. (1985) "Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance:.. New York: The Free Press .
- 27- petrides , A . (2002), Knowledge management for school leader: An Ecological Framework for Thinking School. Teacher college record volume 104. columdia / university.
- 28- Reynolds. E. (2005), The Contribution of knowledge Management to learning: An Exploration of its Practice and Potential in Australian and Newzealand schools. Univesity of Pretoria. Dissrtation center
- 29- Ramasamy, Bala, Goh, K. W. and Yeung, Matthew C. H,(2005) "Guanxi (relationship) a bridge to knowledge transfer", Journal of Business Research, 1 April.
- 30- Sallis, Edward and (2002). Knowledge Management in Education, 3rd edn, Kogan page, London.
- 31- Sallis, Edward and Hingley, Peter. (2002). Total Quality Managemant in Education, 3rd edn, Kogan page, London.
- 32- "The EFQM Excellence Model", (2003), European Foundation for Quality Management, Brussels Representaive Office, Begium.
- 33- -"The EFQM Levels of Excellence Brochure", (2003), European Foundation for Quality Management, Brussels Representaive Office, Begium.
- 34- -Turban, E. (1992), Expert Systems and Applied Artificial Intelligence, New York, Macmillan publishin.
- 35- Van der Spek, R. , Spijkervet, A. ,(1997) Knowledge Management: DealingIntelligently with Knowldge, Knowledge Management and its Integrative Elements, New York, CRC press.
- 36- -Wiig, k. M. , (1997),"Knowledge Management: Where Did it Come From. and Where Will It Go ?" , Expert Systems with Application 13, PP. 1-14.
- 37- -Woolf , H,(1990), Webster's New World Dictionary of American Language G. and C. New York, Merriam.
- 38- Walters Bruce And Zaiyong Tang, (2006). IT- Tnabled Strategic Management. Idea Group Publishing.
- 39- Zack, M. ,(1999)"Managing Codified Knowledge", Sloan Management Review. Summer.
- 40- Zhuge, H. (2002), "A knowledge Grid Model and Platform for Global Knowledge Sharing", xpert System With Application 22, PP. 313-320.

سیاست گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی در هزاره سوم با تاکید بر مبحث آینده پژوهی

عمار جعفری^{۱*}، فریبا کریمی^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

۲- دانشیار رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

ajafari344@yahoo.com

چکیده

سازمان های آموزشی همانند سایر سازمان ها دارای اهداف، ساختار، فرایند سیاست گذاری، برنامه، منابع انسانی و فیزیکی می باشند. اما سازمان های آموزشی ماهیت و ویژگی های منحصر به فردی دارند که آنها را از سایر سازمان ها متمایز می سازد. در هزاره سوم عصر جهانی شدن، رشد فزاینده اطلاعات و ارتباطات، تغییر و تحولات سریع، سازمان ها از جمله آموزش و پرورش را با چالش هایی مواجه ساخته است. از آنجاییکه که نظام آموزش و پرورش به عبارت دیگر تعلیم و تربیت یکی از محوری ترین و تعیین کننده ترین نهاد اجتماعی در تحقق توسعه کشور بحساب می آید ضروری است برای رویارویی با تضادها، تصادم ها و چالش ها، به سیاست گذاری حرفه ای در نظام آموزشی با تاکید بر مقوله آینده نگری و آینده پژوهی اهتمام ورزد. بنابراین آموزش باید متوجه آینده باشد و به چشم اندازهای آینده بنگرد. در این مقاله ضمن مرور کلی بر مفاهیم سیاست گذاری حرفه ای و مبحث آینده پژوهی، پیشنهاداتی در نظام آموزشی با محوریت دو موضوع ارائه گردیده است.

واژگان کلیدی: سیاست گذاری حرفه ای، نظام آموزشی، هزاره سوم، آینده پژوهی.

۱- مقدمه

در دنیای پر از پیچیدگی و تغییر معاصر، حل مسائل نیازمند ذهن های روشن و آگاه است. اطراف انسان را امروزه مسائل مختلفی احاطه کرده است که هر کدام به نوعی آینده بشر و نظام اجتماعی او را دستخوش مخاطره ساخته است. در این فضای پر از ابهام و تناقض، سیاست گذاری به عنوان فرایند نظم دهنده به بی نظمی ها، کاری دشوار است (الوانی و شریف زاده، ۱۳۹۳). موضوع آینده همواره ذهن انسان را به خود مشغول داشته و ابهام زدایی از وقایع آن از اصلی ترین دغدغه های انسان در طول تاریخ بوده است. عدم قطعیت نسبت به آینده باعث پیدایش تفکرات آینده اندیشی گردید و با گذشت زمان و پی بردن انسان به اهمیت و پیش بینی و طراحی آینده، اندیشمندان به شیوه های متفاوتی برای آینده نگری متوسل شدند.

با آغاز هزاره سوم تاملی در تفکرات بشر برای ترسیم آینده رخ داده است و ما شاهد انقلابی عظیم در نگرش ها، تفکرات، روش ها و انتظارات در جامعه هستیم. تصمیماتی که امروز اتخاذ می شوند باید توجه خاصی به آنچه در پیش روست باشند چرا که امروز طلوع هر اندیشه از افق آینده باز می تابد لذا گرایش افکار بشر بسوی توجه به تغییرات آتی امری اجتناب ناپذیر است. در دنیای پر از پیچیدگی و تغییر معاصر، حل مسائل نیازمند ذهن آگاه و داشتن تخصص در دانستن سیاسی و بینش اجتماعی است.

۱- * نویسنده مسئول

اطراف انسان امروز را مسائل مختلفی احاطه کرده است که هرکدام به نوعی آینده بشر و نظام اجتماعی او را دستخوش مخاطره ساخته است. در هزاره سوم عصر جهانی شدن، رشد فرایند اطلاعات و ارتباطات، تغییر و تحولات سریع سازمان ها را با چالش هایی مواجه ساخته است. در این راستا یکی از مولفه های اساسی برای رویارویی با این چالش ها آینده پژوهی است که دانش در برگیرنده تمام جنبه های مطالعه و پژوهش درباره آینده می باشد. (نیاز آذری، ۱۳۹۱). پیچیدگی روز افزون محیط و پویایی آن که منحصر به ناکارآمدی روش های برنامه ریزی در دهه های اخیر شده باعث گردیده تا مباحث آینده پژوهی در محافل مختلف علمی و اجرایی مورد توجه و استفاده قرار گیرد (نظری زاده و میرشاه ولایتی، ۱۳۹۰). در وضعیت کنونی جهانی که تغییرات در همه زمینه ها به سرعت انجام می شود سازماندهی فعالیت های علمی برای پیش بینی آینده ضروری انکارناپذیر است و در تحقیقات استراتژیک و بلند مدت که سرمایه گذاری های وسیعتری را می طلبد، آینده نگری باید در همه ابعاد صورت گیرد (مکنون، ۱۳۷۶).

در دهه های اخیر آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم ترین عناصر تشکیل دهنده جوامع پیشرفته و حتی کشورهای در حال توسعه نقش بسیار مهم و حیاتی در رشد و توسعه آنها ایفا نموده است. نظام آموزشی ایران با توجه به وضعیت خاص محیطی خود رسالت های سنگینی را در ساخت ایران برای آینده به عهده خواهد داشت لذا توجه به آینده و آینده پژوهی در این حوزه امری ضروری به شمار می آید.

۲- تفاوت سیاست گذاری در سازمان های آموزشی و غیر آموزشی

کثرت و تنوع سازمان های موجود در جامعه این نکته را به ذهن متبادر می سازد که آیا مدیریت هر سازمانی بی همتاست و با مدیریت سازمان های دیگر تفاوت دارد یا خیر؟ نکته قابل تأمل این است که ماهیت کار سازمانها متفاوت است، مأموریت و چشم انداز آنها متمایز است، نگرش مدیران سازمان ها تفاوت های فاحشی باهم دارند، روابط میان اجزا و عناصر سازمانی باهم فرق دارند و گرایش به سمت بی همتائی در آنها زیاد است، ساختار تشکیلاتی سازمان ها نیز باهم متفاوت است. در ذیل به نقل از کریمی و سیلیمی (۱۳۹۴) وجوه افتراق سازمان های آموزشی و غیر آموزشی آورده شده است:

- تفاوت سازمان های آموزشی با سایر سازمان ها، از یک سو به نقش و کارکرد سازمان های آموزشی در جامعه مرتبط است و از دیگر سو به ماهیت امر تعلیم و تربیت بر می گردد. تفاوت میان سازمان های آموزشی با سازمان های غیر آموزشی را باید در حوزه مسائل نهادی و فنی یافت.
- سیاست گذاری در بعد اهداف در سازمان های آموزشی و سازمان های غیر آموزشی متفاوت است. اهداف سازمان های آموزشی به صورت کلی و مبهم بیان می شوند، این اهداف کلی و ذهنی هستند و فاقد دقت و صراحت الزم می باشند لذا قابلیت تبدیل به برنامه های دقیق عملیاتی را ندارند. از این رور در تنظیم تقویم اجرائی نیز با چالش هایی روبرو هستند. برنامه ریزی های آموزشی در مرحله اجرا با دشواری های خاصی روبرو هستند و ممکن است در مرحله عمل برخی از اهداف با برخی دیگر ناهمخوانی پیدا نمایند. اهداف سازمان های آموزشی پراکنده و از طیف وسیعی برخوردارند و تعبیر و تفسیر این اهداف توسط دست اندرکاران بسیار گسترده و متفاوت می باشد.
- هدف اساسی سازمان های آموزشی در ایران، تعلیم و تربیت است که خود مفهومی بسیار پر ابهام است. تعلیم و تربیت فرآیندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه اسلامی فراهم می آورد. تجزیه و تحلیل این هدف کلی غالباً با تعابیر و تفاسیر فراوانی همراه است و اساساً کلی و ذهنی است صراحت لازم را نداشته و گویش های مختلف فلسفی را بدنبال دارد، از تنوع و کثرت فراوانی برخوردارند، تحقق آنها در مدت زمان نسبتاً طولانی (بیش از یک دهه) به طول می انجامد.

- در مقابل اهداف سازمان های غیرآموزشی، عینی و مشخص است. اهداف این سازمان قابلیت تبدیل به برنامه های عملیاتی را داشته، غالباً کمیت پذیر هستند و از دقت و صراحت الزم برخوردارند. تحقق این اهداف در بازه زمانی مشخص و محدودی قابل دسترسی است و نسبت به اهداف سازمان های آموزشی از تنوع و کثرت کمتری برخوردار هستند.
- تفاوت میان سیاستگذاری سازمان های آموزشی و غیر آموزشی به موضوع آنها بر می گردد. موضوع سازمان های آموزشی انسان است. انسان موجودی بسیار پیچیده و ناشناخته است. علم روان شناسی از ماهیت کلی او به درک واحدی نرسیده است. این موجود سراسر پیچیده موضوع سازمان های آموزشی می باشد و این سازمان ها با انسان سروکار دارند. در حالی که موضوع سایر سازمان ها، تجهیزات و امکانات فیزیکی است. گرچه این موضوعات با مفهوم انسان هم ارتباط دارند. اما تجهیزات فنی و فیزیکی ملموس و عینی بوده و بسادگی قابل تجزیه و تحلیل و واری هستند و سازمان های غیر آموزشی بجای انسان با محصولات دست ساخته انسان سر و کار دارند که به راحتی قابل کنترل و نظارت هستند.
- تفاوت سازمان های آموزشی و غیر آموزشی به کارکرد آنها نیز مرتبط است. کارکرد عمده سازمان های آموزشی وظایف آموزشی و پرورشی می باشد که فعالیتهایی بسیار ظریف و حساس می باشند، این کارکردها قابلیت تفکیک به وظایف تخصصی جزء جزء را نداشته و برای تقسیم کار از موضوعات درسی و یا مراحل آموزشی استفاده می شود.
- کارکرد سایر سازمان ها در راستای تحقق اهداف آنها بوده و با اتخاذ شیوه های علمی قابلیت تفکیک به خرده فعالیت را داشته و می توان چرخه تولید و خط تولید را طراحی نمود و مراحل و اجزای مختلف هر کارکرد را به صراحت تعریف کرد.
- نظام ارزشیابی در سازمان های آموزشی و غیر آموزشی متفاوت است. به دلیل این که موضوع سازمان های آموزشی انسان است و تعلیم و تربیت او بیش از یک دهه به طول می انجامد و باید زمان نسبتاً طولانی را به انتظار نشست تا تحقق اهداف را در رفتار و عملکرد فراگیران مشاهده نمود، نظام ارزشیابی مشکل و در کوتاه مدت قابل محاسبه نمی باشد، مضاف براینکه هر ساله جمع کثیری به تعداد فراگیران سالیان گذشته افزوده می شود و ارزشیابی مراحل مختلف را از حیطة نظارت و کنترل خارج می کند.
- سیستم ارزشیابی در سازمان های غیرآموزشی به واسطه آنکه اهداف آنها عینی و مشخص هستند بسیار آسان تر است و در مدت زمان نسبتاً کوتاهی قابل محاسبه است. ارزیابی یک محصول و یا خدمت ارائه شده توسط سازمان های غیر آموزشی به مراتب راحت تر از ارزیابی قابلیت های یک فرد فارغ التحصیل سازمان های آموزشی می باشد.
- کاربرد اصول سازماندهی و رعایت سلسله مراتب اداری که در سایر سازمان ها به شدت دنبال می شود در نظام های آموزشی که به دنبال ارتقای کیفیت هستند، مانع پیشرفت آنها محسوب می شود. در سازمان های آموزشی بیشتر رهبری آموزشی اعمال می گردد، در حالی که در سایر سازمان ها اصول و مقررات اداری پررنگ دیده می شود. اینجاست که در برخی موارد اهداف با وسیله و ابزار تحقق اهداف جابجا شده و سازمان را از وصول به هدف دور می سازند. البته این به معنای نادیده گرفتن ترتیبات اداری و عدم رعایت قوانین و مقررات در سازمان های آموزشی نیست.
- بودجه اختصاص یافته به سازمان های آموزشی غالباً اندک و با سیاستگذاری های انجام شده نامتناسب است. در حالی بودجه سایر سازمان ها با فعالیت آنها همخوانی دارد. سیر تاریخی و تکوینی سازمان های آموزشی نشان می دهد که تا زمان تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۸ ه. ش بودجه نهادهای آموزشی برعهده خانواده ها بوده است. تأسیس وزارت علوم در سال ۱۳۳۲ ه. ش نخستین اقدام دولت ایران برای اداره سازمان های آموزشی به صورت رسمی تلقی می شود. پس از آن هر ساله مسئولیت های بیشتری به سازمان های آموزشی محول گردیده و بودجه آن نیز افزایش یافته است. اما با این وجود، بودجه اختصاصی به سازمان های آموزشی تکافوی هزینه های آنها را نداشته است. کما اینکه امروزه شاهد مشکلات عدیده وزارت آموزش و پرورش به عنوان نهاد مسئول سازمان های آموزشی تا مقطع دیپلم، در حوزه امور مالی هستیم. بودجه سایر سازمان ها براساس حجم تولیدات، ارائه خدمات، منابع مصروفه و سایر فاکتورها قابل محاسبه بوده و به نسبت سازمان های آموزشی همخوانی بیشتری دارند.

- مسئول سیاستگذاری در سازمان های آموزشی غالباً شورای عالی انقلاب فرهنگی و یا شورای عالی آموزش و پرورش می باشند. ارتباط این نهادها با مجریان و واحد های صف (سازمان های آموزشی) اندک بوده و برقراری ارتباط پروسه ای طولانی را طی می کند. اما در سازمان های غیر آموزشی این ارتباط تنگاتنگ بوده و برقراری ارتباط سهل الوصول تر می باشد.
- سازمان های آموزشی مرکب از دو گروه می باشند (مربیان و فراگیران). مربیان و سایر کارکنان سازمان های آموزشی به اختیار خود و آزادانه و براساس تمایل به استخدام این سازمان ها در آمده و در صورت انصراف می توانند به شغل دیگری مبادرت ورزند اما عضویت دانش آموزان و فراگیران در سازمان های آموزشی اجباری است. تا دانش آموز و یا فراگیری نباشد احداث مدرسه ای ملجاء قانونی پیدا نمی کند. لذا فراگیران هم عضو سازمان آموزشی محسوب می شوند و هم به عنوان مراجعین سازمان آموزشی. در حالی که در سایر سازمان ها کارکنان عضو سازمان هستند و مردم ارباب رجوع آنها برای حل و فصل مشکلات خود به سازمان ها مراجعه می کنند و یا خدماتی را دریافت کرده و سپس از سازمان منفک می شوند.
- همان طور که در بخش انواع سازمان ها اشاره شد سازمان های آموزشی غالباً غیر انتفاعی هستند و کسب سود و منفعت جزء اهداف اولیه آنها محسوب نمی شود. در سازمان های آموزشی مسأله رشد و شکوفائی انسان و غنا بخشیدن به زندگی انسان مد نظر است. در حالی که در سازمان های غیر آموزشی کسب سود و منفعت مالی جزء اهداف اولیه بوده و تأسیس هر سازمان غیر آموزشی و راه اندازی هر واحد خدماتی و یا خط تولیدی اهداف مادی و سود دهی را دنبال می کند. گرچه ممکن است در کنار این اهداف مالی دست به فعالیت های دیگری بزنند که هدف آنها تکریم ارباب رجوع می باشد و آن هم باز جذب مشتری بیشتر و مشتری مداری را تعقیب می نماید.
- منابع فیزیکی و مادی که به سازمان های آموزشی اختصاص یافته بسیار اندک است و قابل مقایسه با منابع اختصاص یافته به سایر سازمان ها نیست. به عنوان مثال احداث یک واحد آموزشی منابع مالی زیادی را به خود اختصاص نمی دهد اما احداث یک بزرگراه یا خط آهن و یا احداث یک کارخانه تولید اتومبیل منابع عظیمی را می طلبد.
- مدیران سازمان های آموزشی در تصمیم گیری ها، فاقد اختیار تام می باشند و لازم است هرگونه تصمیم گیری را مسبوق به سابقه و یا مستند به اسناد و قوانین و مقررات و شیوه نامه و آئین نامه ها نموده و مجوز های لازم را از سیاستگذاران حوزه آموزشی اخذ نمایند. در حالی که مجریان سایر سازمان ها در عمل از اختیار بیشتری برخوردارند و با هماهنگی مسئولان محلی به انجام فعالیت ها مبادرت می ورزند. مثلاً احداث یک پارک محله ای و توسعه فضای سبز آن توسط شهرداری منطقه و با هماهنگی شورای شهر به راحتی انجام می پذیرد. در حالی که در سازمان های آموزشی شیوه اجرا به گونه ای دیگر است.
- سازمان های غیرآموزشی در صورت تولید کالای نامرغوب و یا اراده خدمات بی کیفیت به زودی مشتریان خود را از دست می دهند تا جایی که ممکن است حتی به تعطیلی کشانده شوند، اما نزول کیفیت فعالیت های آموزشی در سازمان های آموزشی گرچه ممکن است نارضایتی ایجاد نماید اما این رویداد با تأخیر مواجه است. تا آثار مترتب بر کاهش کیفیت خدمات آموزشی هویدا گردد سال ها طول می کشد و در این میان فرصت های زیادی از بین می رود که غیر قابل جبران است.
- خسارات مترتب بر عملکرد های نامطلوب در سازمان های آموزشی و غیر آموزشی قابل مقایسه نیست. خسارات ناشی از کم کاری و یا افت کیفیت کالا ها و خدمات در سازمان های غیر آموزشی به مراتب از خسارت ناشی از کاهش کیفیت خدمات آموزشی در سازمان های آموزشی کمتر است. وجود مشکل در سازمان های آموزشی نسل آینده را با مشکلات عدیده مواجه می کند در حالی که زمان هم از دست رفته است و غیر قابل جبران است. در حالی که یک شرکت تولید کننده اتومبیل با مشاهده عیب و اشکال در محصول تولیدی، فوراً فراخوان زده و نسبت به جمع آوری قطعات معیوب و اصلاح آنها اقدام می نماید.
- سازمان های غیر آموزشی در یک محیط رقابتی فعالیت می کنند و به خصوص در حوزه صنعت و بازرگانی هدف آنها کسب سهم بیشتری از بازار می باشد در حالی که سازمان های آموزشی گرچه مورد قضاوت فراگیران و جامعه و اولیای دانش آموزان قرار می گیرند اما رقابت میان آنها به شدت سایر سازمان ها نیست.

- در سازمان های آموزشی دانش سرمایه عظیمی می باشد در حالی که در سایر سازمان ها دارائی های سنتی اهمیت بیشتری دارند. توجه به مدیریت دانش و مدیریت منابع انسانی در سازمان های آموزشی بسیار مهم است. در حالی که در سایر سازمان ها دارائی های فیزیکی و سنتی در اولویت اول هستند و مدیریت سرمایه های فیزیکی در آنها حائز اهمیت می باشد.
- ساختار سازمان های آموزشی بیشتر ارگانیک می باشد در حالی که ساختار سایر سازمان ها به یک ساختار مکانیکی تمایل دارد. ساختار سازمان های آموزشی تمایل به ساختار غیر رسمی، افقی و از مدیران عملیاتی به سوی مدیران عالی (از پائین به بالا) دارد. در حالی که ساختار سازمان های غیر آموزشی متمایل به ساختار رسمی، عمودی و از مدیریت عالی به سمت مدیران عملیاتی (از بالا به پائین) دارد.
- همانطور که جوامع دارای فرهنگ هستند سازمان ها نیز فرهنگ خاص خود را دارند. فرهنگ یک سازمان آموزشی با فرهنگ حاکم بر یک سازمان نظامی یا تجاری تفاوت دارد. فرهنگ هر سازمانی بر اساس فلسفه، نظام عقیدتی، ارزشها، باورها، مفروضات، انتظارات و هنجارهای آن شکل می گیرد. فرهنگ سازمانی مفهومی نرم و کلی با پیامدهایی سخت دارد. فرهنگ سازمان با عملکرد نهایی اعضای آن رابطه دارد.
- فرهنگ حاکم بر سازمان های آموزشی، فرهنگ ارگانیکی است. در این فرهنگ که منطبق بر الگوی اقتضائی است باور های مشترک عموماً بر ساختار غیر رسمی است. تأکید بر نتیجه و عملکرد است نه وسیله و ابزار کار. تعاملات کاری افقی است. مرکز مشروعیت و پذیرش در جایی است که مهارت، شایستگی و تخصص وجود دارد. اما در سازمان های غیر آموزشی فرهنگ مکانیکی حاکم است. باور های مشترک متوجه ساختار رسمی است. قوانین و مقررات، روشها و رویه های استاندارد حاکم است. تعاملات کاری عمودی است. مرکز مشروعیت و پذیرش در بالای سازمان وجود دارد.

۳- سیاست گذاری حرفه ای آموزشی در هزاره سوم

آموزش و پرورش به عنوان مولفه ای تاثیرگذار در آینده کشورها، دارای پیچیدگی روابط و تعاملات و تغییر عوامل محیطی است و توجه به آن مستلزم ملاحظات زیادی است. نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نظام اجتماعی تعریف شده است. (همتی و همکاران، ۱۳۹۴). اطراف انسان امروز را مسائل مختلفی احاطه کرده است. که هر کدام به نوعی آینده بشر و نظام اجتماعی او را دستخوش تغییر ساخته است. سرعت تغییرات، عمق تغییرات و تنوع آنها موجب شده است این وضعیت بر روی تشخیص و درک عمومی، دریافت اطلاعات، ارزیابی راه حل های ممکن و نحوه اجرای آنها اثر بگذارد (دانش فرد، ۱۳۸۹). در این فضای پر ابهام، سیاست گذاری کاری بس دشوار است. مسائل امروز نسبت به گذشته بسیار پیچیده ترند و سیاست گذاری باید توان رویارویی با این پیچیدگی ها را داشته و عمق آنها را درک کند. خط مشی گذاری در دنیای امروز باید هر چه بیشتر به سمت حرفه ای شدن پیش رود.

ویژگی های سیاست گذاری حرفه ای: (دانش فرد، ۱۳۸۹)

- ۱- آینده نگر بودن و درک تغییرات
 - ۲- برنامه ریزی اقتضایی و به کارگیری روش های متناسب
 - ۳- برون نگری و درک شرایط پیرامونی برای تصمیم گیری بهتر
 - ۴- دست یابی، به جامعیت از طریق سیاست ها، مشورت و دریافت باخورد
 - ۵- پیوستگی
 - ۶- ارزیابی کردن و بررسی مجدد
 - ۷- درس گرفتن از تجربیات و ذخیره سازی دانش و مدیریت آن
- برای بهبود سیاست گذاری حرفه ای لازم است حداقل در چهار زمینه زیر تمرکز صورت گیرد:

الف) بررسی دقیق و گروهی: این بررسی به منظور بررسی ضرورت و وظیفه های اساسی نهادهای سیاست گذاری صورت می گیرد که معمولاً سیاست گذاری برای شناخت راه های کاربری بهبود را نیز شامل می شود. این بررسی ها توسط گروه های حرفه ای و با تجربیات مرتبط با تیم های ترکیبی صورت می گیرد.

ب) پیوستگی حوادث یادگیری: برای سیاست گذران سمنارها، گفتگوهای آزاد، سیستم پیشنهادهایی که بتواند تجربیات بیرونی را برای فهم بهتر تاثیر خط مشی ها نشان دهد از راه های یادگیری محسوب می شود.

ج) حوضچه های دانش: تشویق کردن شهروندان و متخصصان در به اشتراک گذاشتن دانش و اطلاعات خود و درگیر کردن ذی نفعان در سیاست گذاری که باعث ایجاد اطلاعات مفید و پشوانه ای برای بهبود بلند مدت در خط مشی می شود.

د) بکارگیری کاربردی ترین سیاست ها به منظور به کارگیری رویکردهای جدید در سیاست گذاری و فرآیندهای آن دانش جدید سیاست گذاری باید نوعی خودآگاهی را در نظام سیاست گذاری به وجود آورد به طوری که سیاست گذران قبل از آنکه مشکلات بروز کند از علائم و نشانه های آن پی به وجودشان برده و سعی در حل و فصل آنها داشته باشند. در این صورت سیاست گذران می توانند در تصمیم گیری رویکردی آینده نگر و فراکنشی داشته باشند و به جای آنکه منتظر حوادث بنشینند تا در مقابل آن واکنش نشان دهند قبل از بروز هر وضعیت نامطلوبی از وقوع آن جلوگیری و تقسیمات مناسب و رضایت بخش را اتخاذ نمایند. یکی از ویژگی سیاست گذاری حرفه ای خود آگاهی نظام سیاست گذاری است. خود آگاهی شناخت دقیق و درست نگرش ها، عقاید، اندیشه ها مهارت ها و کاستی های خود است. دانش جدید سیاست گذاری باید نوعی خود آگاهی را در نظام سیاست گذاری بوجود آورد بطوری که قبل از بروز مشکلات به علائم و نشانه های آن پی بردن و در حل و فصل آن تلاش کنند.

- انعطاف پذیر می باشند
- از انتقاد نمی ترسند
- به ارزش ها و اعتقادات غالب اجتماعی آگاهی کامل دارند و از آن دفاع می کنند
- بر اساس همکاری و مشارکت تدوین می شوند.

از دیگر ویژگی های نظام سیاست گذاری حرفه ای یادگیرنده بودن آن می باشد. سیاست گذاری یادگیرنده نوعی نگرش جدید درباره نظام های خط مشی گذاری و تصمیم گیری است که نقش های اصلی را به عهده اعضای سازمان می گذارد. یادگیرنده بودن سیاست گذاری، راهی نوین در اندیشیدن نسبت به فرآیند سیاست گذاری، ساختار خط مشی ها و زیر نظام های آن می باشد. این تفکر به سیاست گذاری، ساختار خط مشی ها و زیر نظام های آن می باشد. این تفکر به سیاست گذران کمک می کند چگونه از فرصت ها استفاده کنند و بحران ها را اداره نمایند. اگر سیاست گذاری به نظامی یادگیرنده تبدیل شود همه افراد در تشخیص و حل مسائل درگیر بوده و سازمان بدان وسیله می تواند تجربه های جدیدی بیاموزد و توانایی های خود را افزایش دهد. تحول محیط یادگیری نظام سیاست گذاری را ضروری می سازد زیرا تصمیم ها باید با شناخت محیط همراه بوده و با عوامل خارجی هماهنگی داشته باشند. شناخت هدف، رهبران اندیشمند، تغویض اختیار به کارکنان و آموزش آنها و مشارکت کامل در اطلاعات از جمله راهکارهای است که به ایجاد و استقرار نظام های یادگیرنده کمک می کنند.

۴- سیاست گذاری حرفه ای آموزشی مبتنی بر دانایی

سیاست گذاری دانایی محور می تواند به مفهوم حاکمیت علم و روش های نگرش های علمی در تمام مراحل مطالعه، تدوین، اجرا و نظارت و ارزشیابی برنامه های توسعه ملی باشد. در این پارادایم کلیه فرایندهای سیایت گذاری تحت الشعاع یک ارزش محوری به نام «دانایی» قرار گرفته است (کریمی، ۱۳۸۴). در جهان امروز دانش علمی بیش از پیش مورد نیاز سیاست گذران بویژه سیاست گذران آموزشی می باشد و دانایی باید نقش اساسی در تدوین سیاست ها و راه حل ها ایفا کند.

سیاست گذاری دانایی محور که از سال ۱۹۹۶ مطرح شده و محصول عوامل زیر است: (نامه آموزش عالی شماره ۳)

- گسترش فعالیت های مبتنی بر دانایی
- ارتقای ارزش افزوده دانایی و اطلاعات در فعالیت های اجتماعی و اقتصادی
- توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات
- روند شتابنده جهانی شدن فرایندهای اجتماعی
- حمایت جدی دولت ها از حق مالکیت معنوی
- برجسته شدن نقش و جایگاه بنگاه های دانش
- رشد تقاضای دانایی در فعالیت های تولیدی

پیش نیازهای سیاست گذاری حرفه ای آموزشی مبتنی بر دانایی: پی ریزی نظام سیاست گذاری مبتنی بر دانایی نیازمند

مقدمات زیر می باشد:

- شکل گیری دولت «دوست دانش» و حامی دانایی
 - دفع مدافع جریان آزاد اطلاعات
 - تقویت تحقیق و پژوهش در کلیه شئون زندگی اجتماعی
 - ایجاد مکانسیم هایی برای افزایش سرعت و سهولت در تبدیل دانش نظری به دانش کاربری و فناوری
 - ایجاد نظام هایی برای انباشت و مستند سازی دانایی
 - تحول اساسی در نظام آموزشی کشور با تکیه بر خلاقیت، نوآوری، جستجوگری و تفکر سازمان یافته
 - استقلال علمی و مرکز تولید دانش و دموکراتیزه شدن نظام تصمیم گیری (نیاز آذری، ۱۳۹۰)
- علاوه بر موارد فوق سیاست گذاران آموزشی در هزاره سوم برای تطابق سازنده با تغییرات آتی در جامعه دانایی محور نیازمند بهره مندی از بصیرت هایی است که می توان به موارد ذیل صورت گردد.

بصیرت قانونی- بصیرت مهارتی- بصیرت پژوهشی- بصیرت تکنولوژی- بصیرت تشکیل سمینارها جهت آگاهی فردی- بصیرت یادگیری در دنیای واقعی- بصیرت در امر کیفیت تدریسی- بصیرت چگونگی کاربست وسعت منابع یادگیری- بصیرت درک جهانی و ملی ماندن (ایمانی و همکاران، ۱۳۸۵)

همچنین علاوه بر داشتن بصیرت های فوق، شناخت و رفع چالش های اشتراک دانایی، اساسی ترین نیاز پیاده سازی مدیریت دانایی است. امروزه واحدهای تحقیق و توسعه به عنوان بخش استراتژیک و دانایی محور سازمان محسوب می شوند از این رو این بخش ها نیازمند نگاه دقیق تر و حساس تر از نظر چگونگی مدیریت دانایی هستند. در زیر به برخی از چالش های فراروی سیستم های مدیریت در واحدهای تحقیق و توسعه اشاره می شود:

- ۱- علم راه اندازی ساز و کارهای تدوین دانایی
- ۲- کمبود محرک های و انگیز جهت اشتراک دانایی
- ۳- بی توجهی به منابع دانایی خارج از سازمان
- ۴- علم کارآیی سیستم انتقال دانایی
- ۵- عدم درک ارزشمندی دانایی
- ۶- کمبود آگاهی مشتریان در مورد دارایی دانایی محور سازمان
- ۷- عدم هماهنگی ما بین سیستم های دانایی محور

کسی بطور قطع نمی تواند ابراز کند که قرن بیست و یکم دارای چه ویژگی هایی خواهد بود. آنچه مسلم است این است که دنیا مانند هزاران سال قبل، روال آرام و کندی نخواهد داشت و بسی جای امید است که انسان با تکیه بر هوش و تفکر خود که از ویژگی های ستایش شده او در قرآن کریم می باشد، راهکارهایی در برابر موانع آن قرن بیابد اما آنچه که بنظر می رسد آموزش و پرورش با چهار مسئله مهم در قرن بیست و یکم مواجه خواهد بود که اگر از هم اکنون درصدد پاسخ قاطع برای آن نباشد نگران کننده خواهد بود:

- ۱- جمعیت فزاینده دانش آموزی و برنامه ریزی دقیق و پیش نگر
- ۲- کیفیت آموزش و استانداردهای علمی جهانی و بومی
- ۳- افزایش بهره وری در همه ابعاد
- ۴- مطالعات تطبیقی و تحول بر مبنای زمان و ضرورت و فرهنگ

محیط آینده به دلیل دو نیاز و خصوصیت اول تنوع و دوم تغییر و تحول سریع، شکل و عوامل اصلی ساختار تصمیم گیری آینده را تعیین می کند. براساس این دو خصوصیت، توزیع تصمیم گیری، دانش تصمیم گیران، اطلاعات برای تصمیم گیری، تصمیم گیری خلاق و تصمیم سازی، استفاده از انسانها و تفکر آنها برای تصمیم گیری و در نهایت سرعت تصمیم گیری، عوامل محوری ساختار تصمیم گیری نظام آموزشی آینده را تشکیل می دهد. در این راستا چهار دسته از افراد در امر آموزش موثر هستند. اول سیاست گذاران کلان و دولت مردان، دوم مجریان و مربیان و کادر آموزشی، سوم فراگیران و چهارم خانواده و اطرافیان فراگیران (مجیدی، ۱۳۸۰).

۵- آینده پژوهی

علاقه وافر انسان به اطلاع از آینده به گذشته های دور بر می گردد. این نیاز ذاتاً در وجود هر انسانی نهفته است که بتواند به اطلاع از آینده جهت گیری زندگی خود را انجام دهد. نمونه بارز آن را می توان در تاریخ و با توجه به نقش و جایگاه والای پیشگویان و کاهنان مطالعه نمود. در جهان امروز اگر چه هنوز عامه مردم به این پیشگویی ها و آینده بینی ها اعتقاد دارند ولی تعریف فعلی آینده نگری شرح دیگری است. از اواسط قرن بیستم مقوله آینده فکری و آینده پژوهی کم کم به شکل دانشی استراتژیک در آمد که از طریق آن دولت ها می توانستند اهداف میان مدت و بلندمدت خود را ارزیابی کرده و در جهت بدست آوردن یا تهیه امکانات لازم برای آن تلاش کنند. زمانی که دولت ها یا مردم درک بهتری از آینده داشته باشند فرصت های بهتری برای خلق آینده بهتر خواهند داشت و می توانند با عملکرد خویش تأثیر مثبتی روی روند آینده داشته باشند.

آینده نگری ها همواره از ابتدای تاریخ بشر وجود داشته اند ولی آینده نگری مورد نظر ما تاریخ چندان طولانی ندارد و در واقع پدیده ایست که پس از جنگ جهانی دوم در میان سایر علوم سر برآورد. همچنین اولین رشته تحصیلی در زمینه آینده نگری در دانشگاه میل به وجود آمد متعاقب آن انجمن ها و گروه های پژوهشی مختلفی در زمینه آینده نگری در اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ بنیان نهاده شدند. در یک تعریف ساده و در عین حال بسیار ژرف آینده پژوهی علم و هنر کشف آینده شکل بخشیدن به دنیای مطلوب فردا عنوان شده است (ملکی فر و دیگران، ۱۳۸۵) آینده پژوهی که از آن به عنوان یک علم تمدن ساز یاد می گردد، گونه ای از علوم نرم است که مغز این خانواده از علوم و فناوری ها را تشکیل می دهد. دو رویکرد اساسی در علم آینده پژوهی وجود دارد: رویکرد اول را پیش بینی می نامند. این رویکرد به دنبال آینده و نه صرفاً پیش گویی آن است (احمدپور داریانی و مقیمی، ۱۳۸۸). رویکرد دوم که در چند دهه اخیر به آن توجه ویژه ای شده است و در جایگاه بسیار مهمی قرار دارد آینده نگاری است. در این رویکرد پارادایم اصلی شکل بخشیدن به دنیای مطلوب فردا است لذا آنچه در قبال آینده مهم است تعالی آن است و نه پیش بینی آن (ملکی فر و دیگران، ۱۳۸۵).

۵-۱- اهمیت و ضرورت آینده نگری

با ظهور جامعه اطلاعاتی رقابت فزاینده بین کشورها، حرکت های منطقه ای و به دنبال آن تغییرات جامعه سازمان ها را متوجه این مطلب نموده است که برای تضمین بقای خود نیازمند پیش بینی تغییرات احتمالی و واکنش مناسب به آن تغییرات هستند. بنابراین اهمیت و ضرورت و آینده نگری را می توان به شرح فهرست ذیل نام برد: (حمیدزاده و فتاحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)

- ۱- ارزیابی توان نیل به مأموریت ها سیاست ها، هدف ها و لحاظ عوامل محیطی در میزان تحقیق آنها از شرایط مهم و اولیه پیش بینی به شمار می رود.
- ۲- برای تضمین حیات بلند مدت سازمان ها ترسیم افق های بلند مدت برنامه ها و پیش بینی فعالیت ها ضروری است.
- ۳- شناخت محیط آتی و تبیین عوامل موثر آن با پیش بینی امکان پذیر می شود.
- ۴- آینده نگری موجب سنجش نتایج و پیش بینی عواقب کارها و مانع از بروز مشکلات سازمانی می شود.

۵- ترسیم چشم انداز تعهدی نسبت به آینده ایجاد می کند و از پافشاری نسبت به اجرای رهنمودهای وضع موجود سازمان های می کاهد.

۶- شناخت آینده و اهمیت آن می تواند راه گشای خوبی برای تربیت نیروهای مقابله کننده باشد.

۵-۲- ویژگی های یکی دیدگاه آینده نگر

ادوارد کورنیشن در هفت جمله، هفت آموزه اصلی برای آینده نگری را مطرح کرده است و بطور خلاصه و مفید، روش ها و ویژگی های آینده نگری را به بهترین وجه بیان نموده است. این هفت آموزه عبارتند از:

۱- آماده شدن برای آنچه که در آینده با آن روبرو می شویم

۲- پیش بینی و گمانه زنی نیازهای آینده

۳- استفاده از اطلاعات ناقص در نوعی لزوم اطلاعات ناقص بهتر از بی اطلاعی مطلق است

۴- همواره انتظار موارد غیر منتظره را داشته باشیم

۵- به جای افق کوتاه مدت، افق بلند مدت را در نظر داشته باشیم.

۶- به طور کارا و ثمر بخش تحلیل کنیم

۷- از گذشته همواره درس بگیریم.

در مجموع می توان آینده را به سه گروه اصلی تقسیم بندی کرد:

۱- آینده متحمل: در نظر گرفتن رویدادهایی که بیشترین احتمال را برای وقوع در آینده دارند. این رویدادها می توانند به صورت بسط روندهای گذشته در آینده به طریق مختلف در نظر گرفته شوند.

۲- آینده ممکن: در نظر گرفتن کلیه رویدادها اعم از بد، خوب محتمل و یا ضعیف الامکان که می تواند در آینده اتفاق بیفتد.

۳- آینده ارجح: در نظر گرفتن مطلوب ترین رویدادها برای وقوع در آینده هدف اصلی در یک بررسی آینده نگر، تبدیل آینده مطلوب و ارجح به آینده محتمل است که این مهم با تجسم شفاف از آنچه که می خواهیم خلق کنیم و سپس تخصیض منابع، انرژی، زمان و ... در جهت خلق آن، سیر خواهد شد.

۵-۳- دوره های زمانی مطالعات آینده نگر

برای انجام مطالعات آینده نگر دوره های زمانی مختلفی وجود دارد که در واقع میزان نفوذ در آینده را در قالب ۵ دوره در نظر گیرنده این تقسیم بندی که مورد توافق اکثر متخصصین فن نیز می باشد توسط ارل ژوزف عنوان شد:

الف) آینده نزدیک: برای دوره زمانی از هم اکنون تا سال آینده.

ب) آینده کوتاه مدت: از هم اکنون تا ۵ سال آینده

ج) آینده میان مدت: از هم اکنون تا ۵ تا ۲۰ سال آینده

د) آینده بلند مدت: از هم اکنون تا ۲۰ تا ۵۰ سال آینده

ه) آینده بسیار دور: از هم اکنون تا بیش از ۵۰ سال آینده

۵-۴- روش های مطالعات آینده نگر

به دلیل اینکه آینده هنوز به وقوع نپیوسته، آینده پژوهان ناچار هستند که برخی روش ها را که نوعاً با روش های علمی و سنتی به کار رفته برای مطالعه امروز و گذشته به کار می رود، متفاوت هستند برای کار برگزینند. روش های مورد نظر در بحث مطالعات آینده نگری طیفی از روش های کمی تا روش های خلاقانه و یا ترکیبی از این دو را در برمی گیرد. در ذیل به بررسی تعداد محدودی از آنها پرداخته می شود (محمودی، ۱۳۸۵).

۱- روش استنتاج روند^۱: این روش به انعکاس روندهای گذشته به آینده در دوره های زمانی معین می پردازد. در این روش فرض بر این است که آینده تعمیمی از گذشته و حال است.

۲- هئیت کارشناسان: دیدگاه های آینده بر پایه قضاوت از سوی گروهی از متخصصین انتخاب و با در نظر گرفتن اطلاعاتی که به باور ایشان موضوع مورد علاقه ایشان را تحت تأثیر قرار می دهد و نتایج مورد نظر را با دانسته های ایشان ترکیب می کند مورد نظر قرار می دهد. هیچ مدل رسمی خاصی در این مورد به کار نمی رود و هیچ کدام از کارشناسان طبیعتاً اطلاعات و شیوه های یکسانی را به کار نمی برند اما در بسیاری از مواقع این روش بسیار خوبی را از آینده بدست می دهد. تجربیات و بحث های نظری دلالت بر آن دارند که در این روش از نظر ۲۰ تا ۵۰ به تو از کارشناسان استفاده می شود.

۳- روش دلفی^۲: شاید بتوان گفت این روش از تعریف ترین روش های موجود در خصوص آینده نگری است. روش دلفی را می توان به سادگی به عنوان تکنیک ذهن انگیزی یا مشکل گشایی گروهی ساختار یافته در نظر گرفت. فرض اولیه در این روش این است که هم رای و هم نظری بین گروهی از کارشناسان راهنمای بهتری نسبت به وضعیت نظرات منفرد است.

۴- روش پیش‌نمایی^۳: هدف این روش کشف الگویی در داده ها مربوط به گذشته و سپس استنتاج از این الگو برای آینده است. این روش یعنی روشی پیش نمایی زمانی به کار رود که:

- اطلاعات گذشته در خصوص تغییر مورد نظر در اختیار باشد
 - اطلاعات قابل کمی شدن باشند
 - فرضیات و مستدل و مقتضی در خصوص الگوسازی ادامه وضعیت گذشته به آینده وجود داشته باشد.
- ۵- روش مشاوره^۴: راهکار مشاوره مجموعه‌ای از مصاحبه‌ها و گفتگوهای افراد را در بر می گیرد. در حال حاضر فناوری انتقال اطلاعات با ابزار مختلف از قبیل اینترنت امکان جدید است. را برای ارتباط مستمر افراد با یکدیگر فراهم ساخته که می‌تواند سطح روبه گسترش مشارکت افراد را از راه دور امکان پذیر کند. این باعث می شود گروه‌های فکری و کاری خیلی سریعتر به توافق و اجماع نظر در خصوص مسائل مطرح شده دست یابند. از جمله مزایای این روش می توان به موارد ذیل اشاره کرد:
- روش انعطاف پذیر و مناسب برای درک و درست از یک مسئله است
 - امکان دخالت دادن افراد در مقیاس وسیع باعث جذاب شدن موضوع جهت ترویج و انتشار نتایج پیش بینی می شود.
 - امکان نتیجه گیری سریع در قبال طرح سریع مسئله.

۶- ارزیابی اثرات اجتماعی^۵: در این روش چگونگی تأثیر پیشرفت و بررسی قرار می گیرد. در این خصوص نیز توصیه کارشناسان بر این است که قبل از انجام هر پروژه و یا پیاده سازی یک نظام جدید، تبعات و اثرات آن روی گروه های اجتماعی بطور دقیق مورد بررسی قرار گیرد تا از میزان خسارت اجتماعی و پیامدهای منفی آن کاسته شود و جنبه های مثبت آن تقویت شود.

۷- فناوری های حیاطی^۶: در این روش کارشناسان حق در خصوص فناوری های جدید و اولولیت تجسیران به موارد مهم تر به منظور تهیل در بحث و بررسی روی اثرات آنها و ارایه راهکار علمی و عملی به منظور بطور توسعه آنها به ارایه نظر می پردازند. دو گروه عمده و اصلی تحلیلی تکنولوژی عبارتند از:

¹ - Trend Extrapolation

² - Delphi

³ - Projection

⁴ - Consultation

⁵ - Social Impact Assessment

⁶ - Critical Technologies

گروه اول: پیش‌بینی تکنولوژی: در این روش پیشرفت‌های تکنولوژی یکی که احتمال رخداد فراوانی در آینده دارند و همچنین زمان وقوع آن‌ها، پیش‌بینی می‌شود. در واقع با انجام این پیش‌بینی از هم‌اکنون زمینه رسیدن به آن نقطه هدف فراهم می‌آید. گروه دوم ارزیابی اثرات تکنولوژی: این روش به بررسی نوع و چگونگی و میزان اثر فناوری‌های جدید روی محیط زیست و اجتماع می‌پردازد و در واقع به نوعی بستر سازی لازم برای ایجاد آن را فراهم می‌کند. این روش به برنامه ریزی کمک می‌کند تا الگوهای لازم برای رسیدن به تکنولوژی‌های مدرن آینده در جامعه و محیط زیست پیاده سازی می‌شود. از دیگر روش‌های مطالعات آینده به موارد ذیل اشاره کرد:

- سناریو نویسی
- تحلیل ساختار شناسی
- مدل سازی
- تحلیل فراگیر
- درخت وابستگی

نتیجه گیری

سازمان‌های آموزشی همانند سایر سازمان‌ها دارای اهداف، ساختار، فرایند سیاستگذاری، برنامه، منابع انسانی و فیزیکی می‌باشند. اما سازمان‌های آموزشی ماهیت و ویژگی‌های منحصر به فردی دارند که آنها را از سایر سازمان‌ها متمایز می‌سازد. اهداف سازمان‌های آموزشی که غالباً مبهم و غیر قابل اندازه‌گیری است، سایر مؤلفه‌های سازمانی را دستخوش تغییراتی نموده که باعث تمایز سازمان‌های آموزشی با سایر سازمان‌ها شده است. مسئولیت عمده سازمان‌های آموزشی، تعلیم و تربیت عمومی نیروهای انسانی است که بتوانند مهارت‌های زندگی را بیاموزند و به عنوان یک شهروند در جامعه زندگی کنند. همچنین کمک به رشد و توسعه تحقیق و پژوهش، تأمین منابع انسانی مورد نیاز سایر دستگاه‌ها از وظایف سازمان‌های آموزشی محسوب می‌شود. در سطح آموزش عالی نیز تأمین و تربیت نیروهای انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، تولید دانش و گسترش تحقیق و پژوهش و فناوری برعهده این سازمان‌ها می‌باشد. لذا رشد و پردازش انسانها برعهده سازمان‌های آموزشی است در حالی که افزایش کمی و کیفی تولید محصولات و خدمات وظیفه سایر سازمان‌هاست. چنانچه بخواهیم خروجی نظام آموزشی توانمند سازی فراگیران به عنوان نیروی انسانی کارآمد باشد باید درک درستی از آینده داشته و سازمان و آموزش و عناصر مربوطه را متناسب با آن طرح‌ریزی نماییم. لذا می‌بایست تلاش کرد تا برای مقابله با جهان فردا انسان‌های شایسته خلق نماییم.

نظام آموزش باید متوجه آینده باشد و به چنین چشم‌اندازهای آینده‌نگرد چرا که علم شناخت نسبت به آینده نمی‌توان ورودی‌های نظام آموزشی را برای دنیای ناشناخته فردا تربیت کرده و آماده سازید. لذا با اهمیت‌ترین مبانی‌های سیاست‌گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی پیش‌بینی وقایع و فعالیت‌هاست. پیش‌بینی در چارچوب سیاست‌گذاری حرفه‌ای و استراتژیک به منظور ایجاد حیات دراز مدت و ترسیم افق برنامه‌ها، فعالیت‌ها و منابع در هر نظام لازم و ضروری است. بنابراین از آنجایی که آینده پژوهی در نظام آموزش و پرورش با رویکرد آماده سازی فراگیران و پاسخگویی به نیازهای جامعه در آینده و تربیت نسل‌های آینده براساس آموزه‌ها و ارزش‌های ملی باشد ضروری است در کلیه حوزه‌ها و به اشکال مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به مطالب ذکر شده و تاثیر آینده پژوهی بر تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی توجه به موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد:

- ۱- تعریف و ارائه آینده‌های مطلوب و مرج نظام آموزشی
- ۲- ارائه تصویری از وضعیت فن‌آوری یادگیری و تاثیر آن بر فعالیت‌های آموزشی
- ۳- کشف و معرفی موقعیت‌های جدید ناشی از تغییرات محیطی در حوزه نظام آموزشی بویژه آموزش و پرورش.
- ۴- بررسی و آسیب‌شناسی فرهنگی و اجتماعی ناشی از شرایط جدید آموزش و پرورش
- ۵- انعطاف‌پذیری و قابلیت سازگاری بالا در ساختار نظام آموزش و ماموریت‌ها با هدف کنترل آسیب‌ها
- ۶- بازنگری مستمر در راهبردها و اهداف نظام آموزشی و آموزش و پرورش
- ۷- نیازسنجی و تعیین نیازمندی‌های نوین نظام آموزش و پرورش با توجه به تغییرات شتابان محیطی

- ۸- ارائه تصویر مناسب از آینده اقتصادی بازار کسب و کار آموزش و پرورش
- ۹- ارتقاء فرایند یاد دهی- یادگیری - با در نظر گرفتن مبحث آینده پژوهی
- ۱۰- نوسازی در حوزه برنامه ریزی آموزشی و درسی، در حوزه طراحی آموزشی و درسی و حوزه سیرت و سیاست گذاری آموزشی

در پایان می توان گفت که واقعیت این است که مبحث آینده نگری در نظام آموزشی تا حدودی قلمرویی ناشناخته در حال تکامل و نسبتاً با پژوهش های کمی باقی مانده است. از این رو با بررسی عناصر نظام آموزشی، اصول آینده نگری و آینده پژوهی کمتر دیده می شود. در این راستا لازم است سیاست گذاری حرفه ای بر توجه به مسائل موضوعات نوین و نوظهور و بررسی عدم قطعیت و انجام در آینده پرداخته و رصد متغیرها و عناصری که در آینده نظام آموزش نقش ایفا می کنند به این حوزه اهتمام ویژه بورزند.

منابع

- ۱- احمد پور داریانی، محمود؛ مقیمی، سید محمد (۱۳۸۸)، مبانی کار آفرینی، نشر سریرا، چاپ هفتم.
- ۲- ایمانی، محمد تقی؛ آذرخش، تقی؛ اسماعیل تبار، مهدی (۱۳۸۵)، مدیریت از آغاز تا پست مدرن، تهران، فرهنگ سبز.
- ۳- حمیدزاده، محمد صادق؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸)، آینده نگری در نظام آموزشی با رویکرد سازمانی، مجله راهبردهای آموزشی، دوره ۲، شماره ۱، بهار.
- ۴- دانش فرد، اله کرم (۱۳۸۳)، خبرنامه داخلی مطالعات و آموزش نیروی انسانی دانشگاه مردادماه، شماره ۷.
- ۵- کریمی، فریبا؛ اندیشمند، ویدا؛ موسوی فرانک (۱۳۸۴)، سیاستگذاری در آموزش و پرورش (تا هزاره سوم)، شیراز: انتشارات فرامتن.
- ۶- مجید اردوان (۱۳۸۰)، نظام برتر آینده، آموزش و آموزش آینده، تهران: نشر ترمه.
- ۷- کریمی فریبا، سلیمی محمدرضا، تفاوت سیاستگذاری در سازمان های آموزشی و غیر آموزشی، همایش بین المللی مدیریت و فرهنگ توسعه، موسسه سفیران فرهنگی مبین، ۱۳۹۴، دوره دو.
- ۸- محمودی، بهزاد (۱۳۸۵)، معرفی آینده نگرها و روشهای آن (سلسله گزارشهای آینده پژوهی شماره ۱)، مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- ۹- مکنون، رضا (۱۳۷۶)، طرح ایران ۱۴۰۰ افق ها و راهبردها، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۶.
- ۱۰- ملکی فر، عقیل و دیگران (۱۳۸۵)، الفبای آینده پژوهی: علم و هنر کشف آینده و شکل بخشیدن به دنیای مطلوب فردا، تهران، اندیشکده صنعت و فناوری (اصف).
- ۱۱- نظری زاده، فرهاد؛ میرشاه ولایتی، فرزانه (۱۳۹۰)، فرایند آینده نگاری منطق ها و دلالت های آن برای تدوین چشم انداز از آینده پژوهانه منطقه آزاد قشم و چشم انداز آینده، قشم، سازمان منطقه آزاد قشم.
- ۱۲- نیاز آذری، کیومرث؛ اسماعیل شاد بهرنگ؛ ربیعی، مجید (۱۳۹۰)، سیاستگذاری و فرایند خط مشی عمومی در نظام آموزشی، انتشارات مهرالنبی.
- ۱۳- نیاز آذری، مرضیه (۱۳۹۱)، تعیین مولفه های آینده پژوهی جهت طراحی مدل در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش های مدیریت، سال بیست و سوم، شماره ۹۷، زمستان.
- ۱۴- همتی، علیرضا؛ گودرزی، محمد علی؛ حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۴)، ضرورت آینده پژوهی در نظام های آموزشی، فصلنامه آینده پژوهی مدیریت، سال بیست و سوم، شماره ۱۰۳، تابستان.
- ۱۵- الوانی، سید مهدی؛ شریف زاده فتاح (۱۳۹۳)، فرایند خط مشی گذاری عمومی، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

تاثیر رفتار کارآفرینانه بر رقابت پذیری کسب و کارهای کوچک گردشگری (مورد مطالعه: شهر شیراز)

علیرضا رجبی پور میبیدی^۱، الهه حسینی^۲، علی عبدی جمایران^۳، زهرا امیری^۴

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه یزد، Rajabipoor@Yazd.ac.ir

۲- دانشجوی دکتری منابع انسانی دانشگاه یزد، elahee.hosseini@gmail.com

۳- دانشجوی دکتری کارآفرینی سازمانی، a.abdi6769@ut.ac.ir

۴- کارشناسی ارشد کارآفرینی سازمانی دانشگاه تهران، zrozgol@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تاثیر رفتار کارآفرینانه بر رقابت پذیری کسب و کارهای کوچک گردشگری در شهر شیراز پرداخته است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده ها پیمایشی می باشد. جامعه آماری تحقیق شامل ۱۶۰ نفر از مدیران کسب و کارهای کوچک گردشگری با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۱۱۳ نفر به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته می باشد که پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۰ تایید شد برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش حاضر در سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از ۲ نرم افزار SPSS و PLS استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که بهره برداری از فرصت بر رقابت پذیری بنگاه تاثیر مثبت و معنادار دارد.

واژگان کلیدی: رفتار کارآفرینانه، مزیت رقابتی، کسب و کار کوچک

۱- مقدمه

رفتار کارآفرینانه یک سازه کلیدی در درک چگونگی ایجاد سازمان جدید توسط کارآفرینان است. رفتار کارآفرینانه را به عنوان یک سازه قابل مشاهده و متفاوت از سایر مفاهیم مرتبط در نظر گرفته شده است. در مرور و بررسی ادبیات مربوط به این مفهوم، مشاهده شده است که مفهوم رفتار کارآفرینانه ضعیف تعریف شده است و اغلب فاقد اعتبار است. (Bird et al. 2012). علاقه مندان به پژوهش در خصوص رفتار کارآفرینانه بر بهره برداری از فرصت و ایجاد، توسعه و رشد اولیه یک کسب و کار جدید متمرکز شده اند. تمرکز بر این سازه، از لحاظ نظری بر اقدامات قابل مشاهده افراد در راه اندازی یا مراحل اولیه ایجاد کسب و کار است. این رفتارها پیامدهای بلافاصله از ویژگی ها، دانش، مهارت ها، توانایی ها، شناخت (به عنوان مثال ادراکات، تفکرات، مدل های ذهنی)، انگیزه ها، احساسات است. رفتار نیز دلیل بلافاصله فرد محور از پیامدهای ایجاد کسب و کار مخاطره ای است (مانند وجود، فروش، محصولات، بقا و رشد). اهداف اساسی پژوهش بر رفتار کارآفرینانه به منظور توضیح، پیش بینی و کنترل (شکل دهی و تغییر) رفتار در سطح فردی و تیمی است (Bird et al. 2012).

بنابراین با توجه به اینکه کارآفرینی سازمانی به عنوان راه حل بهبود رقابت پذیری بنگاه ها در دنیای امروز معرفی شده است (Covin & Miles, 1999; kuratko & hodgetts, 2004; Anu, 2007). و کارآفرینی سازمانی شامل پرورش رفتارهای کارآفرینانه در سازمانی می شود که پیشتر تأسیس شده است. کارآفرینی سازمانی به این معنی است که سازمان ها می توانند نوآوری های مفید را با تشویق کارکنان برای فکر کردن، توسعه دهند و به آنها برای تعقیب برنامه هایشان، آزادی و انعطاف پذیری

دهند، بدون آنکه آنها را در باتلاق دیوانسالاری گرفتار کنند (Moghipi & Ramezan, 2011). رفتار کارآفرینانه در یک سازمان موجود، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و اقدامات را در برمی‌گیرد که توسط افراد در سطوح مختلف انجام شده است و ترکیب تازه‌ای از منابع را برای شناخت و پی‌گیری فرصت‌ها به کار می‌گیرد (Mair, 2012). در عصری که سازمان‌ها و محیط‌های کاری هر روز با چالش‌ها و فشارهای زیادی روبه‌رو هستند و کارکنان این سازمان‌ها بار کاری فراوانی را تحمل و با مشکلات، دست و پنجه نرم می‌کنند، حمایت سازمانی شاید مرهمی مناسب برای این چالش‌ها فشارها باشد. حمایت سازمانی ادراک شده میزان اهمیتی است که سازمان برای تلاش‌های فرد و سلامت جسمانی و روانی وی قائل می‌شود و در شرایط استرس‌زا و سخت به وی کمک می‌کند و در واقع میزان تعهدی است که سازمان در برابر کارکنان خود دارد. (Lino, 2012). رقابت‌پذیری با تعبیر توانمندی و تمایل ورود به رقابت تعریف شده است. مایکل پورتر از منظر اقتصادی رقابت‌پذیری را مترادف با بهره‌وری و چگونگی استفاده یک سازمان یا ملت از منبع انسانی، سرمایه و منابع طبیعی خود تعریف می‌کند (Porter, 2005). بطور کلی رقابت‌پذیری در سه سطح ملی، صنعت و بنگاه مورد بررسی قرار می‌گیرد (Webster, 2002). که در پژوهش پیش رو تمرکز بر رقابت‌پذیری بنگاه‌ها خواهد بود. با توجه به اینکه رفتار کارآفرینانه و رقابت‌پذیری بصورت جداگانه در پژوهش‌های مختلف انجام گرفته اند پژوهش حاضر در نظر دارد تاثیر رفتار کارآفرینانه را بر مزیت رقابتی کسب و کارهای کوچک بسنجد.

۲- ادبیات تحقیق

برخی از پژوهشگران رفتار کارآفرینانه را از نظر منابع، مرز و تغییر ابعاد تعریف کرده اند. رینولدز^۱ (۲۰۰۷)، این فعالیت‌ها از نظر حضور در کسب و کار، پیاده‌سازی محصول، ساختار سازمانی- مالی، برنامه ریزی شخصی، آماده‌سازی شخصی و تمرکز بر وظایف و محصولات طبقه‌بندی کرده اند. دیویدسون^۲ (۲۰۰۶)، به مفهوم سازی این مساله اقدام کرده است که بیشتر بر مبنای تعریف شین و ونکاتارامان^۳ (۲۰۰۲)، است که بیان کرده اند؛ کشف و بهره‌برداری از فرصت برای بنگاه‌ها ضروری و حیاتی است. فرآیندهای کشف به مفاهیم اولیه و توسعه آینده ایده‌های سرمایه‌گذاری اشاره دارد، در حالیکه بهره‌برداری مربوط به تصمیم‌گیری به عملی کردن یک ایده کسب و کار و رفتارهایی که مرتبط با آن است، بر می‌گردد (Farmer et al. 2011). از نظر زهرا و دس (۲۰۰۱) کارآفرینی و رفتار کارآفرینانه، به مثابه استفاده نوآورانه از منابع برای بهره‌گیری از فرصت هاست. بدین ترتیب یکی از کامل‌ترین تعاریف در زمینه رفتار کارآفرینانه، عبارتست از انجام فعالیت‌هایی توسط افراد (مثلاً در سازمان) از طریق ایجاد و بهره‌برداری از ترکیبات نوآورانه، به طوری که شناسایی و پیگیری فرصت‌ها ممکن شود (Mair, 2005; Mair & Marti, 2006). بیان این نکته ضروریست که در میان تمامی محققان مشهور این حوزه، همواره موضوعات رفتار و قصد با هم مطرح و بررسی شده است. در این بین برخی محققان نظیر (Gip & richy ۲۰۰۲) و شاینر (۲۰۰۹)، بروز رفتارهای کارآفرینانه را یک پدیده ذاتی دانسته‌اند که از بدو تولد در برخی انسان‌ها وجود دارد. راج و فرس (۲۰۰۷)، ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینان را بررسی کرده و شاخص‌های یک شخصیت کارآفرین را استخراج کرده‌اند. دسته‌ی دیگر پژوهش‌ها، به بررسی کارآفرینی از منظر یک فعالیت و رفتار پرداخته که قابل تکرار و انتقال است و نه به متغیر شخصیتی ذاتی. بدین ترتیب دسته‌ی دیگری از پژوهش‌ها با رویکرد رفتاری به وجود آمد که بهتر و محکم‌تر از دسته اول، رویداد کارآفرینی و بروز رفتار کارآفرینانه را توجیه می‌کند. این دسته، معمولاً الگوهای قصد کارآفرینانه خوانده می‌شوند که بحث‌های بسیاری را برانگیخته است. کروگر^۴ (۲۰۱۰) معتقد که این الگوها، ابزار مناسبی برای توضیح رویداد کارآفرینانه هستند؛ اما از نظر (Azjeren ۲۰۰۲) و (Shayner ۲۰۰۹)، قصد، مفهومی می‌باشد که درست قبل از بروز رفتار اتفاق می‌افتد به طوری که آن را بهترین متغیر پیش‌بینی رفتار قاعده‌مند می‌دانند، به ویژه زمانی که بروز رفتار، بسیار محدود و بدون قابلیت پیش‌بینی زمانی باشد.

¹ Reynolds

² Davidsson

³ Shane and Venkataraman

⁴ kroger

توسعه رفتارهای کارآفرینانه در سازمان‌ها به عنوان ابزاری مهم در ترویج نوآوری‌ها در سازمان است (woollard & et al. 2007). چرا که کارآفرینی، اساساً رفتار است، از این رو یکی از مباحث مهم در بحث کارآفرینی، تقویت رفتارهای کارآفرینانه می‌باشد. افرادی که روحیه کارآفرینانه آن‌ها برانگیخته می‌شود اقدام به رفتارهای کارآفرینانه از جمله راه اندازی کسب و کار، ایجاد یک حرفه برای خود و دیگران و در نهایت ثبت اختراع به نام خود می‌کنند (Clark, 2004). رفتار کارآفرینانه در سازمان، به همه فعالیت‌های مرتبط با کشف، ارزیابی و بهره‌برداری از فرصت‌های کارآفرینانه اطلاق می‌شود که توسط اعضای سازمان انجام می‌گیرد (Kuratko & et al. 2005). اقدامات کارآفرینانه مدیران در رابطه با نیاز به ارائه و تفسیر فرصت‌های کارآفرینانه است که منجر به افزایش رقابت‌پذیری در حوزه ی کسب و کار فعلی است (Hornsby & et al. 2009). اقدامات کارآفرینانه در حوزه ترویج رفتار کارآفرینانه در سازمان قرار دارد (Hornsby & et al. 2009).

بنابراین با توجه به اینکه کارآفرینی سازمانی به عنوان راه حل بهبود رقابت‌پذیری بنگاه‌ها در دنیای امروز معرفی شده است (Covin & Miles, 1999; kuratko & hodgetts, 2004; Anu, 2007) و کارآفرینی سازمانی شامل پرورش رفتارهای کارآفرینانه در سازمانی می‌شود که پیشتر تأسیس شده است. کارآفرینی سازمانی به این معنی است که سازمان‌ها می‌توانند نوآوری‌های مفید را با تشویق کارکنان برای فکر کردن، توسعه دهند و به آنها برای تعقیب برنامه‌هایشان، آزادی و انعطاف‌پذیری دهند، بدون آنکه آنها را در باتلاق دیوانسالاری گرفتار کنند (Moghimy & Ramezan, 2011). رفتار کارآفرینانه در یک سازمان موجود، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و اقدامات را در برمی‌گیرد که توسط افراد در سطوح مختلف انجام شده است و ترکیب تازه‌ای از منابع را برای شناخت و پی‌گیری فرصت‌ها به کار می‌گیرد (Mair, 2002). دو عامل اصلی سازمان یعنی بافت ساختاری و افراد و تمایلات آن‌ها با یکدیگر برانگیزاننده کارآفرینی و رفتار کارآفرینانه هستند (Zampetakis and Moustakis, 2007). پس می‌توان توسعه رفتار کارآفرینانه در سازمان را به عنوان راهکاری جهت بهبود توان رقابت‌پذیری کسب و کارها دانست. برخی پژوهشگران در پژوهش‌های خود مولفه‌های زیر را برای رفتار کارآفرینانه معرفی نموده‌اند:

۱. تشریفات زائد اداری: دیوانسالاری یکی از موانع رفتار کارآفرینانه است، در سازمان‌های بوروکرات کارکنان سازمان مجبورند از سیستم موجود پیروی کنند. بنابراین برای ایجاد سازمان کارآفرین، ساختار سازمان‌ها، باید به صورت کارآمد و منعطف در برابر تغییرات محیطی بوده و مدیران به دور از بوروکراسی اداری مشوق روحیه رفتار کارآفرینانه کارکنان باشند (Wollmann, 2003).

۲. تمایل به تغییر: یکی از ویژگی‌های رفتار کارآفرینانه فهم تغییراتی است که باید صورت گیرد و یا اینکه صورت گرفته است، کارآفرین تغییرات محیطی را به درستی درک کرده و خود را بر موج تغییرات قرار داده و با استفاده مطلوب آنها جهت تحقق اهداف مورد نظر سازمان عمل می‌کند.

۳. فضای حمایتی: کارکنان زمانی می‌توانند کارآفرین شوند که ساختار سازمانی، مشوق و حامی ایده کارآفرینانه شان باشد (Zampetakis & Moustakis, 2007).

۴. چشم‌انداز استراتژیک: چشم‌انداز استراتژیک به کارکنان این امکان را می‌دهد به صورت خلاق و نوآورانه عمل کنند و برای خلق آینده خود به صورت فعال تلاش نمایند (Zampetakis & Moustakis, 2007).

۵. محیط کار پرنرژی: تغییرات و تحرک و پویایی محیط سازمانی افراد سبب بروز خلاقیت و نوآوری در افراد می‌شود. اصلاحات در بخش‌های مختلف جامعه و تغییر و تحول و پیشرفت باعث ایجاد احساس نیاز برای بدست آوردن مهارت‌های جدید و اقدام برای بهبود خدمات و اتخاذ تصمیم به تغییر در کارکنان سازمان می‌گردد (Zampetakis & Moustakis, 2007).

رقابت‌پذیری با تعبیر توانمندی و تمایل ورود به رقابت تعریف شده است. مایکل پورتر از منظر اقتصادی رقابت‌پذیری را مترادف با بهره‌وری و چگونگی استفاده یک سازمان یا ملت از منبع انسانی، سرمایه و منابع طبیعی خود تعریف می‌کند (Porter, 2005). بطور کلی رقابت‌پذیری در سه سطح ملی، صنعت و بنگاه مورد بررسی قرار می‌گیرد (Webster, 2002)؛ که در پژوهش پیش رو تمرکز بر رقابت‌پذیری بنگاه‌ها خواهد بود.

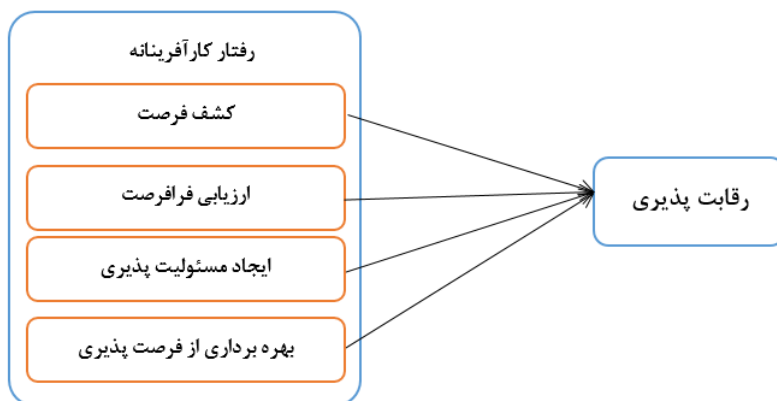
رقابت‌پذیری سازمان از سوی بسیاری از محققان به صورت مفهومی چند بعدی نگریسته شده است (Ambastha & Momaya, 2000). در سطح بنگاه عوامل موثر بر رقابت‌پذیری را در دو دسته و در قالب رویکردهای مبتنی بر

فناوری و رویکردهای مبتنی بر شایستگی تقسیم بندی می کنند (Booth & Philip, 1998). رقابت پذیری سازمان از سوی بسیاری از محققان به صورت مفهومی چند بعدی نگریسته شده است. (Ambastha & Momaya, 2000) در سطح بنگاه عوامل موثر بر رقابت پذیری را در دو دسته و در قالب رویکردهای مبتنی بر فناوری و رویکردهای مبتنی بر شایستگی تقسیم بندی می کنند (Booth & Philip, 1998). ابعاد رقابت پذیری عبارتند از:

۱. قیمت: هر چه قیمت پایین تر باشد تمایل مشتری برای خرید بیشتر است
۲. کیفیت: شامل کیفیت فنی و ظاهری؛ در بخش ظاهری به عواملی چون زیبایی و طراحی بسته بندی اشاره دارد، و در بخش فنی به قابلیت اعتماد به محصول (نظیر میزان عمر) پس از استفاده مشتریان اشاره دارد؛
۳. انعطاف پذیری (در کمیت و ارائه محصول جدید): اشاره به توانایی شرکت در کاهش یا افزایش میزان تولید بر اساس تقاضای بازار و نیز توانمندی شرکت برای ارائه محصولات با تنوع زیاد برای جلب مشتریان از سطوح مختلف دارد؛
۴. ارسال مطمئن: اشاره به میزان پایبندی شرکت در تعهداتی که در مورد تاریخ ارسال و سلامت کالا دارد؛
۵. چابکی و سرعت: اشاره به زمان تحویل محصول به مشتریان دارد. به نحوی که هر چه زمان تحویل کمتر باشد رضایت مشتری بیشتر خواهد بود.
۶. موقعیت جغرافیایی: اشاره به محل قرار گیری شرکت دارد.
۷. نوآوری: اشاره به توانایی شرکت در انجام فعالیت های نوآورانه در تمام بخش ها
۸. رهبری و مدیریت: اشاره به توانمندی مدیریت و رهبری در شرکت دارد.
۹. منابع: به کیفیت مناسب و قابلیت دسترسی به صرغه منابع اشاره دارد.
۱۰. قابلیت فناوری: به توانایی شرکت در بهره وری از فناوری روز دنیا، که این امر به کمک تبلیغات سبب جلب اعتماد مشتری به شرکت می گردد (Zandhessami & Ashtianipour, 2012).

توسعه رفتارهای کارآفرینانه در سازمان ها به عنوان ابزاری مهم در ترویج نوآوری ها در سازمان است (woollard & et al. 2016). چرا که کارآفرینی، اساساً رفتار است، از این رو یکی از مباحث مهم در بحث کارآفرینی، تقویت رفتارهای کارآفرینانه می باشد. افرادی که روحیه کارآفرینانه آن ها برانگیخته می شود اقدام به رفتارهای کارآفرینانه از جمله راه اندازی کسب و کار، ایجاد یک حرفه برای خود و دیگران و در نهایت ثبت اختراع به نام خود می کنند (Clark, 2014). رفتار کارآفرینانه در سازمان، به همه فعالیت های مرتبط با کشف، ارزیابی و بهره برداری از فرصت های کارآفرینانه اطلاق می شود که توسط اعضای سازمان انجام می گیرد (Kuratko & et al. 2015). اقدامات کارآفرینانه مدیران در رابطه با نیاز به ارائه و تفسیر فرصت های کارآفرینانه است که منجر به افزایش رقابت پذیری در حوزه ی کسب و کار فعلی است (Hornsby & et al. 2009). اقدامات کارآفرینانه در حوزه ترویج رفتار کارآفرینانه در سازمان قرار دارد (Hornsby & et al. 2011).

با توجه به ادبیات مطرح شده مدل مفهومی پژوهش اینگونه تدوین گردید:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

در راستای مدل مفهومی فرضیات بدین گونه نوشته شدند:
فرضیه اصلی: رفتار کارآفرینانه بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد.
فرضیات فرعی:

- ۱- کشف فرصت بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد؛
- ۲- ارزیابی فرافرصت بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد؛
- ۳- ایجاد مسئولیت پذیری بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد؛
- ۴- بهره برداری از فرصت بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر ماهیت، از نوع پژوهش های کمی و از نظر هدف جزو تحقیقات کاربردی است که بر پایه راهبرد پیمایش به انجام رسید. جامعه آماری شامل ۱۶۰ نفر از مدیران کسب و کارهای کوچک و متوسط در حوزه گردشگری در شهر شیراز بود که با استفاده از فرمول کوکران ۱۱۳ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. داده های مورد نظر با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شد که براساس پیشینه تحقیق تدوین شده بود و شامل دو بخش ویژگی های جمعیت شناختی و تخصصی (۴۷ گویه) بود که در قالب طیف لیکرت بررسی شدند. روایی صوری پرسشنامه را متخصصان بازنگری و تایید کردند و برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و میزان آن برای مقیاس پرسشنامه ۰/۹ به دست آمد. پس از تکمیل پرسشنامه ها، اطلاعات موجود با استفاده از نرم افزار SPSS و PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد.

یافته ها

بررسی ویژگی های فردی پاسخگویان نشان داد که بیشتر آن ها مرد (۶۴/۶۰ درصد) و بقیه (۳۵/۴ درصد) زن بودند. از لحاظ تحصیلات ۳۴/۵۱ درصد کارشناسی و ۵۶/۶۴ درصد کارشناسی ارشد و ۸/۸۵ دکتری بودند. همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، بررسی ها نشان می دهد که مقدار ضریب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و AVG همه سازه ها بیشتر از حداقل قابل قبول یعنی ۰/۷ می باشد؛ لذا سازه های این مطالعه به گونه ای مطلوب دارای پایایی می باشند. علاوه بر اینکه روایی پرسشنامه بصورت محتوایی مورد بررسی قرار می گیرد با استفاده از مدل معادلات ساختاری PLS، بصورت روایی همگرا و واگرا نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۱: آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و AVG

	AVE	Composite Reliability	Cronbachs Alpha	Communality
arzyabi	۰,۸۷۶۲۳۷	۰,۹۴۳۰۴۷	۰,۹۳۴۶۴۵	۰,۸۷۶۲۳۷
bahrebardari	۰,۸۷۹۷۷۶	۰,۹۱۴۲۳۹	۰,۹۰۷۹۲۴	۰,۸۷۹۷۷۶
kashf	۰,۸۱۶۸۵۷	۰,۹۷۲۶۹۳	۰,۹۶۸۷۱۶	۰,۸۱۶۸۵۷
masoliat	۰,۸۲۸۹۰۶	۰,۸۲۹۹۷	۰,۹۳۶۲۷۶	۰,۸۲۸۹۰۵
reqabat	۰,۸۳۳۶۲۸	۰,۸۶۴۰۱۲	۰,۹۷۹۴۵۹	۰,۸۳۳۶۲۸

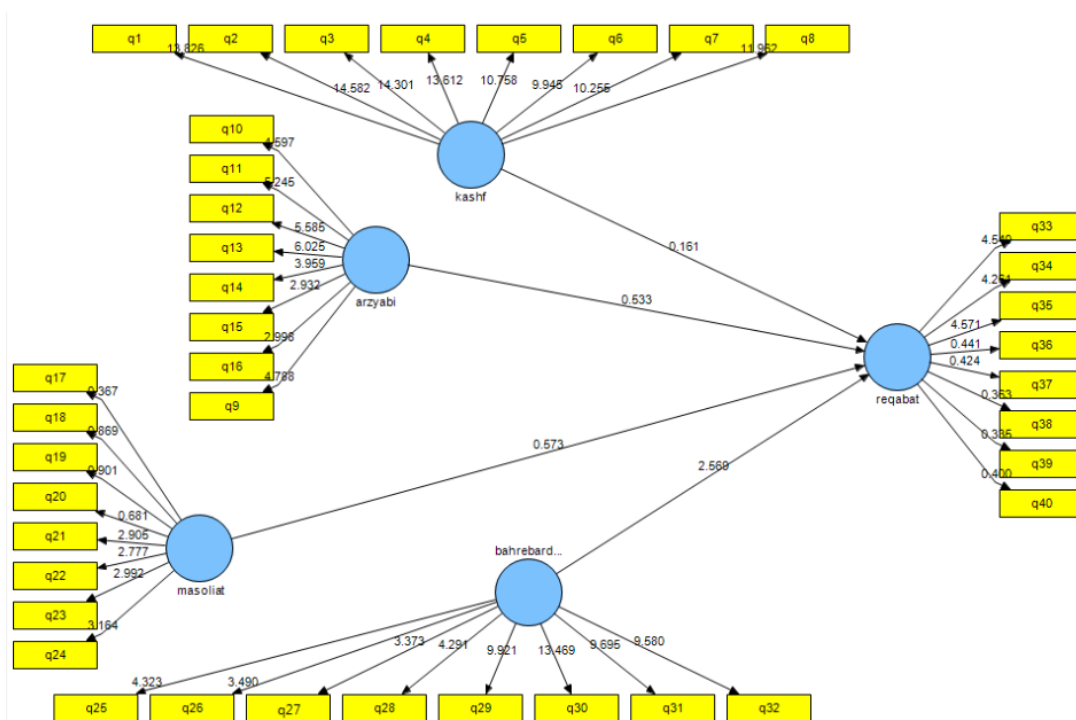
براساس نظریه فورنل و لارکر (۱۹۸۱) در بررسی روایی واگرایی سازه ها، جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای هر سازه با ضرایب همبستگی بین سازه ها مقایسه می شود. همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، اعداد پر رنگ که در قطر اصلی

جدول قرار دارند عبارتند از جذر میانگین واریانس استخراج شده می باشند. بررسی هر ۱ از این ارزش ها برای هر سازه در مقایسه با همبستگی بین سازه مذکور با سایر سازه ها نشان می دهد که جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، برای تمامی سازه ها بالاتر از همبستگی بین سازه مربوطه با سایر سازه ها می باشد. لذا تمامی سازه ها از نظر روایی و اگر اعتبار مناسب می باشند.

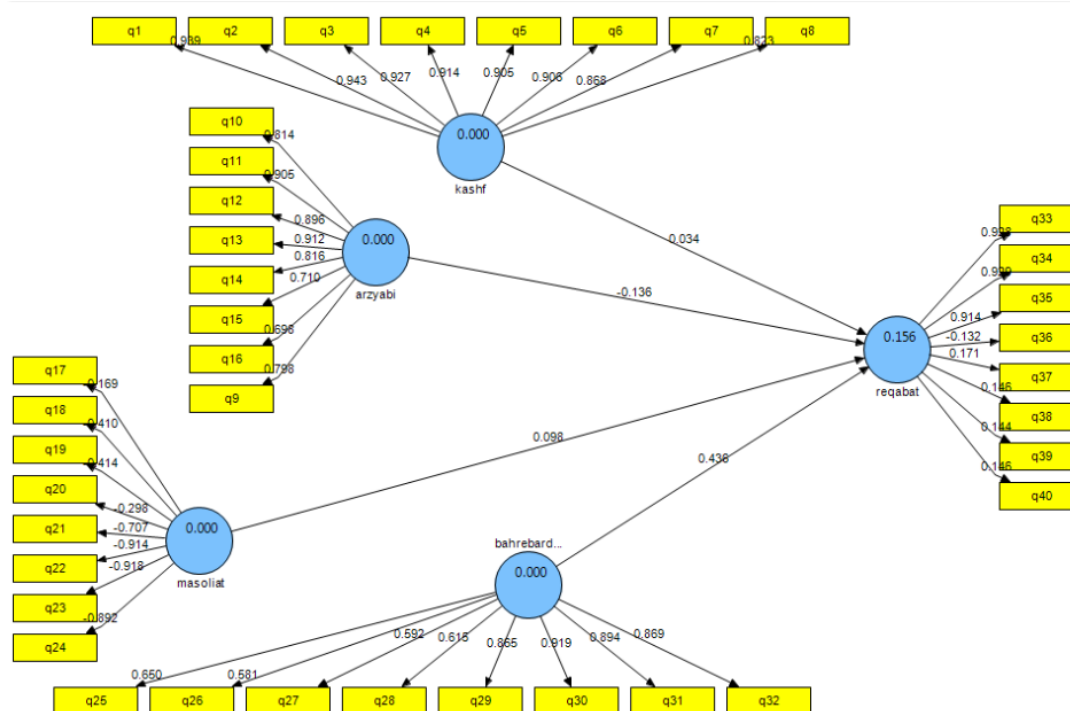
جدول ۲: ماتریس سنجش روایی واگرا

	arzyabi	bahrebardari	kashf	masoliat	reqabat
arzyabi	۱				
bahrebardari	۰,۸۴۰۶۹۳	۱			
kashf	۰,۸۷۵۵۶۴	۰,۸۰۹۸۹۶	۱		
masoliat	۰,۸۵۷۳۲۱	۰,۸۴۰۶۷۹	۰,۸۶۰۲۸۵	۱	
reqabat	۰,۸۱۴۵۰۱	۰,۸۶۷۰۰۶	۰,۸۱۵۷۰۲	۰,۸۵۴۵۸۴	۱

بر اساس مطالب عنوان شده و نتایج حاصل از خروجی نرم افزار Smart PLS در جداول فوق نشان دهنده این است که مدل های اندازه گیری از روایی (همگرا و واگرا) و پایایی (ضریب پایایی ترکیبی و ضریب آلفای کرونباخ) مناسب برخوردار می باشد. برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش از چندین معیار استفاده می شود که اولین و اساسی ترین معیار ضرایب معناداری یا همان مقادیر T-value است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). برازش مدل ساختاری با استفاده از ضرایب T به این صورت است که این ضرایب باید از ۱/۹۶ بیشتر باشد تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار بودن آن ها را تایید نمود.



شکل ۲: آماره آزمون تی



شکل ۳: ضریب استاندارد بارهای عاملی

نتیجه گیری

در این مرحله از تحلیل داده ها از مدل معادلات ساختاری، استفاده شده است. مدل یابی معادلات ساختاری، مدلی آماری برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون (مشاهده نشده) و متغیرهای آشکار (مشاهده شده) است. در این پژوهش از نرم افزار Smart PLS بکار گرفته شده است. در ابتدا مدل اولیه با تمام جزییات رسم گردید. سپس ضرایب بارهای عاملی تمامی اجزا بررسی شده تا در سنجش برازش مدل های اندازه گیری مورد استفاده قرار گیرند. طبق بررسی ها، ضرایب بارهای عاملی تمامی سوالات و روابط بالاتر از حداقل قابل قبول یعنی ۰/۴ بود (Hulland, 1999) که این مساله حاکی از مناسب بودن معیارها است. در مرحله دوم، به برازش مدل ساختاری پژوهش و بررسی متغیرهای مکنون (سازه ها) همراه با روابط میان آنها پرداخته می شود. بدین منظور از اولین و اساسی ترین معیار، یعنی ضریب Z یا همان مقدار T -values استفاده شده است. همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، ضریب T مربوط به ۴ فرضیه که سه فرضیه آن رد شده است؛ که این مساله بیانگر عدم صحت و معناداری رابطه بین سازه ها بوده و در نتیجه نشان از رد فرضیه ها در سطح اطمینان ۹۵ درصد را دارد. در گام بعدی، جهت مشخص کردن میزان تاثیر متغیرهای برون زا بر متغیرهای درون زا، به بررسی ضرایب استاندارد شده بار عاملی مربوط به مسیرهای هر ۱ از فرضیه ها پرداختیم. این ضرایب بیانگر این است که تغییرات متغیرهای وابسته تا چه میزان (درصد) توسط متغیرهای مستقل مطرح شده در مدل تبیین می شود. این میزان تاثیر در جدول ۳ قابل مشاهده می باشد.

جدول ۳: آماره آزمون و ضرایب استاندارد

مسیر	مقدار t	ضریب تاثیر	آزمون فرضیه
کشف فرصت - رقابت پذیری	۰/۱۶۱	۰/۳۴	رد فرضیه
ارزیابی فزاینده - رقابت پذیری	۰/۵۳۳	-۰/۱۳۶	رد فرضیه
ایجاد مسئولیت - رقابت پذیری	۰/۵۷۳	۰/۹۸	رد فرضیه
بهره برداری از فرصت - رقابت پذیری	۲/۵۶۰	۰/۴۳۸	تایید فرضیه

فرضیه اصلی: رفتار کارآفرینانه بر رقابت پذیری تاثیر معنادار دارد.

برای بررسی این فرضیه ۴ فرضیه دیگر مورد آزمون قرار گرفتند که از میان ۴ فرضیه، فرضیات ۴ مورد تایید قرار گرفتند و فرضیه ۱، ۲ و ۳ رد شد.

فرضیه اول: کشف فرصت بر رقابت پذیری بنگاه رابطه معنی دار دارد.

با توجه به آماره تی برابر با ۰/۱۶۱ که کمتر از ۱,۹۶ است و فرضیه رد می شود با توجه به اینکه میزان ضریب استاندارد ۰/۳۴ است.

فرضیه ۲: ارزیابی فرصت بر رقابت پذیری بنگاه رابطه معنی دار دارد.

با توجه به آماره تی برابر با ۰/۵۳۳ که کمتر از ۱,۹۶ است، فرضیه مورد نظر با توجه به اینکه میزان ضریب استاندارد ۰/۱۳۶ - است رد می شود.

فرضیه سوم: فرصت مسئولیت پذیری بر رقابت پذیری بنگاه رابطه معنی دار دارد.

با توجه به اینکه آماره تی برابر با ۰/۵۷۳ که کمتر از ۱,۹۶ است، نتیجه می گیریم فرصت مسئولیت پذیری بر رقابت پذیری بنگاه در سطح اطمینان ۹۹ درصد تاثیر معناداری ندارد.

فرضیه چهارم: بهره برداری از فرصت بر رقابت پذیری بنگاه رابطه معنی دار دارد.

با توجه به آماره تی که برابر با ۲/۵۶۰ که بیشتر از ۱/۹۶ است نتیجه می گیریم که بهره برداری از فرصت بر رقابت پذیری بنگاه در سطح اطمینان تاثیر معنادار دارد. از آنجایی که ضریب استاندارد ۰/۴۳۸ می باشد این تاثیر مثبت است.

توسعه رفتارهای کارآفرینانه در سازمان‌ها به عنوان ابزاری مهم در ترویج نوآوری‌ها در سازمان است (woollard&etal, 2016). چرا که کارآفرینی، اساساً رفتار است، از این رو یکی از مباحث مهم در بحث کارآفرینی، تقویت رفتارهای کارآفرینانه می باشد. افرادی که روحیه کارآفرینانه آن‌ها برانگیخته می شود اقدام به رفتارهای کارآفرینانه از جمله راه اندازی کسب و کار، ایجاد یک حرفه برای خود و دیگران و در نهایت ثبت اختراع به نام خود می کنند (Clark,2014). رفتار کارآفرینانه در سازمان، به همه فعالیت های مرتبط با کشف، ارزیابی و بهره برداری از فرصت های کارآفرینانه اطلاق می شود که توسط اعضای سازمان انجام می گیرد (Kuratko & et al, 2015). دو عامل اصلی سازمان یعنی بافت ساختاری و افراد و تمایلات آن‌ها با یکدیگر برانگیزاننده کارآفرینی و رفتار کارآفرینانه هستند (Zampetakis and Moustakis,2007).

رقابت پذیری با تعبیر توانمندی و تمایل ورود به رقابت تعریف شده است. مایکل پورتر از منظر اقتصادی رقابت پذیری را مترادف با بهره‌وری و چگونگی استفاده یک سازمان یا ملت از منبع انسانی، سرمایه و منابع طبیعی خود تعریف می کند (Porter,2005). بطور کلی رقابت پذیری در سه سطح ملی، صنعت و بنگاه مورد بررسی قرار می گیرد (Webster,2002)؛ که در پژوهش پیش رو تمرکز بر رقابت پذیری بنگاه‌ها بوده است.

پیشنهادهای

با توجه به ارتباط میان رفتار کارآفرینانه و رقابت پذیری پیشنهاد می شود بنگاه‌ها به منظور ارتقا وضعیت و توان رقابت پذیری خود در دنیای کسب و کار امروزی که مملوء از چالش و تغییرات سریع است؛ پیشنهاد می شود از طرق زیر رفتار کارآفرینانه ترویج یابد:

- برگزاری دوره‌های آموزشی کارآفرینی و تشخیص و بهره‌برداری از فرصت‌های کارآفرینی سازمانی برای مدیران و کارمندان.
- برگزاری همایش‌ها و سمینارهای مرتبط با کارآفرینی.
- استقبال مدیران ارشد از طرح‌ها و ایده‌های کارآفرینانه که قابلیت اجرایی شدن در سازمان را دارند.
- با توجه به اینکه پژوهش حاضر به صورت کمی انجام شده است، پیشنهاد می‌شود که در این رابطه پژوهشی کیفی صورت گیرد.
- با توجه به بررسی‌های صورت گرفته در خصوص پیشینه موضوع و مشخص شدن خلاءهای پژوهشی موجود، پیشنهاد می‌شود، پژوهشی مشابه با در نظر گرفتن سایر عوامل تاثیرگذار بر رقابت پذیری بنگاه‌ها صورت گیرد.

محدودیت

- هر پژوهش و طرحی در طی مراحل خود با مشکلات و محدودیتهایی مواجه می‌شود که برخی قابل حل و رفع بوده و برخی دیگر، غیرقابل حل هستند که مورد دوم بر کیفیت و کارایی پروژه اثر نامطلوب و ناخواسته را تحمیل می‌کند. محدودیت‌های این تحقیق را می‌توان در موارد زیر خلاصه نمود:
- عدم همکاری مناسب خبرگان و مطلعین در مرحله پر کردن پرسشنامه،
 - عدم همکاری مناسب سازمان‌ها برای انتقال اطلاعات،
 - فقدان پژوهش‌های پیشین که به صورت مستقیم در این موضوع انجام گرفته باشد،
 - از آنجاکه این پژوهش در یک بازه زمانی محدود انجام می‌شود امکان دارد که نتایج آن با گذشت زمان تغییر کند.

Reference

1. Ambastha, A. & Momaya, K. (2004). Challenges for Indian software firms to sustain their global competitiveness. *Singapore Management Review*, 26(2), 65.
2. Anu, L. (2007). Fostering Intrapreneurship-The new Competitive Edge.
3. Bird, B. Schjoedt, L. & Baum, J. R. (2012). Editor's introduction. *Entrepreneurs' behavior: Elucidation and measurement. Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(5), 889-913
4. Booth, M. E. & Philip, G. (1998). Technology, competencies, and competitiveness: The case for reconfigurable and flexible strategies. *Journal of business research*, 41(1), 29-40.
5. Covin, J. G. & Miles, M. P. (1999). Corporate entrepreneurship and the pursuit of competitive advantage. *Entrepreneurship: Theory and practice*, 23(3), 47-47.
6. Farmer, S. M. Yao, X. & Kung-Mcintyre, K. (2011). The behavioral impact of entrepreneur identity aspiration and prior entrepreneurial experience. *Entrepreneurship Theory and practice*, 35(2), 245-273
7. Hornsby, J. S. Kuratko, D. F. Shepherd, D. A. & Bott, J. P. (2009). Managers' corporate entrepreneurial actions: Examining perception and position. *Journal of Business Venturing*, 24(3), 236-247.
8. Kuratko, D. F. & Hodgetts, R. M. (Eds). (2004). *Small Business School Video Cases for Entrepreneurship: Theory, Process, Practice*. Thomson/South-Western.
9. Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of world business*, 41(1), 36-44.
10. Mair, J. Battilana, J. & Cardenas, J. (2012). Organizing for society: A typology of social entrepreneuring models. *Journal of Business Ethics*, 111(3), 353-373.
11. Moghimi, S. M. Ramezan, M. (2011), Management Bulletin (Strategic and Entrepreneurship Management) «Vol. 11, Tehran, Rahdan Publication

12. Porter, C. L. Hart, C. H. Yang, C. Robinson, C. C. Olsen, S. F. Zeng, Q. . . . & Jin, S. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 541-551.
13. Webster, D. (2002). *On the edge: Shaping the future of peri-urban East Asia*. Stanford, California: Asia/Pacific Research Center.
14. Zampetakis, L. A. & Moustakis, V. (2007). Entrepreneurial behaviour in the Greek public sector. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 13(1), 19-38.

ویژگی فرهنگ سازمانی سازمان‌های موفق و ناموفق در سازمان‌های آموزشی

آرزو بخشنده^۱، زهرا لبادی^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

۲- عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، البرز، ایران

Bakhshande60@gmail.com

چکیده

بر اساس تغییرات جهانی مربوط به جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی، سازمان مجبور است که برای بقا و توسعه قدرت سازمان، خودش را با این ساختار، و مدیریت در شکل‌های گوناگون وفق دهد. مدیریت فرهنگ سازمانی، فرایندی است که بطور مداوم به شناسایی فرهنگ موجود و فرهنگ مطلوب در سازمان پرداخته و به منظور تغییر فرهنگ موجود و توسعه ارزش‌ها و الگوهای رفتاری مطلوب اقدام می‌کند. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که در شناسایی فرهنگ سازمانی باید به ارزش‌های فرهنگی حاکم بر سازمان توجه داشت، زیرا اندازه‌گیری فرهنگ، یعنی اعتقادات، کاری بسیار مشکل است. در این مطالعه ابتدا به شناسایی ویژگی فرهنگ سازمانی در سازمان‌های موفق و ناموفق پرداخته شده، سپس فرهنگ سازمانی در سازمان‌های آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژگان کلیدی: فرهنگ سازمانی، سازمان‌های موفق و ناموفق، سازمان‌های آموزشی

۱- مقدمه

فرهنگ سازمانی موضوعی است که به تازگی در دانش مدیریت و در قلمرو رفتار سازمانی راه یافته است. به دنبال نظریات و تحقیقات جدید در مدیریت، فرهنگ سازمانی دارای اهمیت روزافزونی شده و یکی از مباحث اصلی و کانونی مدیریت را تشکیل داده است. اخیراً پژوهشگران سازمانی شروع به کشف ارتباطات نزدیک بین فرهنگ، عملکرد سازمان‌ها و رفتار و نگرش افراد در سازمان‌ها کرده‌اند (وریک^۱، ۲۰۱۷).

ریشه این پدیده را می‌توان در نظریات مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی جستجو نمود. در سال‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ التون مایو و چستر بارنارد اهمیت هنجارهای گروه کار، احساسات، ارزش‌ها و عمل و عکس‌العمل ظاهر شده در محل کار را با توضیح دادن ماهیت و کارکردهای سازمان غیررسمی، مورد تأکید قرار دادند. هوی و میکسل تحلیل فرهنگ سازمانی را با نگاهی به سازمان به عنوان مؤسساتی فراتر از سازمان‌های صرفاً عقلایی بسط دادند (هوی و میکسل، ۲۰۰۸، ص ۱۷۶). به طور رسمی، فرهنگ به عنوان "اعتقادات، ارزش‌ها، نگرش‌ها، رفتارها و شیوه‌هایی که مشخصه یک گروه از مردم است" تعریف می‌شود (واریک، ۲۰۱۵، ص ۴). در تعریف فرهنگ، ادگار شین^۲، یکی از اساتید برجسته در مطالعه فرهنگ سازمانی، از کلمه

¹ Warrick

² Schein

گروه برای توصیف واحدهای اجتماعی استفاده می کند (شین، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر، اصطلاح گروه می تواند به کل سازمان یا گروهی از افراد در اندازه های مختلف از جمله یک کشور، تیم ورزشی، سمفونی یا خانواده تعلق داشته باشد. نکته این است که گروه های مردم، صرف نظر از اندازه گروه، احتمالاً به فرهنگ خاصی تعلق دارند. محققان سازمان معمولاً از واژه فرهنگ سازمانی به معنای وسیع استفاده می کنند تا به فرهنگ کلی یک سازمان یا هر واحد از افراد که در داخل سازمان همکاری می کنند، اشاره شود. در حقیقت، فرهنگ سازمانی محیطی را که مردم در آن کار می کنند و بر نحوه فکر، عمل و تجربیاتشان اثر می گذارد، توصیف می کند (وارکر، میلن و فرگوسن^۱، ۲۰۱۶).

عامل اصلی موفقیت سازمان، فرهنگ آن است. فرهنگ سازمانی می تواند به طور قابل توجهی بر عملکرد و بهره وری شرکت؛ روحیه و اثربخشی کارکنان؛ و توانایی آن برای جذب، ایجاد انگیزه و حفظ افراد با استعداد تأثیر بگذارد. متأسفانه، بسیاری از رهبران از تأثیر قابل توجهی که فرهنگ در سازمان می تواند داشته باشند، آگاهی ندارند اما از اطلاعات گسترده و گاه متضاد موجود در فرهنگ، غافل می شوند یا در مورد چگونگی ایجاد و حفظ فرهنگ موثر به خوبی آگاه نیستند. (لورینگ^۲، ۲۰۱۶).

تعدادی از شرایط داخلی و خارجی وجود دارد که می تواند بر فرهنگ تأثیر بگذارد. شرایط داخلی می تواند شامل مواردی مانند ساختار سازمانی، فرایندها، سیستم ها، بودجه ها و سبک های رهبری و همچنین تغییرات در رهبری، اعضای تیم، بودجه، یا سایر تصمیمات داخلی اصلی باشد. شرایط خارجی ممکن است شامل مواردی از قبیل رکود اقتصادی، مقررات دولتی، پرونده های بزرگ که باعث آسیب رساندن به شهرت یا منابع یک سازمان، شود (وریک، ۲۰۱۷).

مدیریت فرهنگ سازمانی، فرایندی است که بطور مداوم به شناسایی فرهنگ موجود و فرهنگ مطلوب در سازمان پرداخته و به منظور تغییر فرهنگ موجود و توسعه ارزش ها و الگوهای رفتاری مطلوب اقدام می کند مطالعات انجام شده نشان می دهد که در شناسایی فرهنگ سازمانی باید به سطح دوم آن توجه داشت که همانا ارزش های فرهنگی حاکم بر سازمان می باشند، زیرا اندازه گیری سطح اول فرهنگ، یعنی اعتقادات، کاری بسیار مشکل است (دیل و آکندی^۳، ۱۹۸۲).

گرچه بسیاری از عوامل بر فرهنگ تأثیر می گذارد، فرهنگ سازمانی در درجه اول نمایانگر مدیران سازمان است. مدیران سازمان فرهنگ را از طریق استراتژی ها، شیوه ها، ارزش ها و سبک رهبری خود نشان می دهند (استیرز و شیم^۴، ۲۰۱۳). رهبران باید علاوه بر مشاهده قدرت فرهنگ، به انواع رفتارها و نگرش هایی که فرهنگ را راهبری می کنند و اینکه آیا آنها مطلوب یا نامطلوب هستند، توجه کنند. هدف از این مطالعه بررسی ویژگی های مطلوب یا نامطلوب فرهنگ سازمانی در سازمان های موفق و ناموفق است.

۲- ادبیات تحقیق

در این بخش به معرفی فرهنگ قوی و فرهنگ ضعیف سازمانی می پردازیم و خلاصه ای در مورد نظریات سایر محققان در این زمینه بیان خواهیم کرد.

۲-۱- فرهنگ قوی و فرهنگ ضعیف سازمانی

اصطلاح فرهنگ قوی فرهنگی را توصیف می کند که تأثیر قابل توجهی در رفتار کارکنان دارد. در فرهنگ های قوی، درک درستی از ارزش ها و هنجارهای فرهنگی وجود دارد. اصطلاح فرهنگ ضعیف برای توصیف فرهنگی استفاده می شود که در آن هنجارها و شیوه ها به خوبی شناخته نشده یا گیج کننده، متناقض و یا تقویت نشده اند. فرهنگ های ضعیف برای کار کردن دشوارند

¹ Warcrer, Millman, and Ferguson

² Levering

³ Deal & Akeneddy

⁴ Steers & Shim

چرا که انتظارات نامعلوم هستند و در شیوه های موجود در سازمان، سازگاری کمی وجود دارد. فرهنگ های قوی به طور کلی با عملکرد بسیار بالاتر نسبت به فرهنگ های ضعیف هستند (جین، دروزدنکو و دلوگی^۱، ۲۰۱۳؛ ماشتگ، احمد و تنویر^۲، ۲۰۱۳).

۲-۲- فرهنگ سازمانی قوی از دیدگاه مورهد و گریفین

بنابر تعریف موهد و گریفین (۱۳۸۵) مشخصات سازمان های با فرهنگ سازمانی قوی به صورت زیر می باشد:

۱. **تعهد اجتماعی:** در سازمانهایی با فرهنگ قوی، تعهد اجتماعی بین افراد بسیار بالاست و به عنوان یک اصل پذیرفته شده است.
۲. **وجدان کار:** در این سازمانها کار به عنوان ارزش پذیرفته شده است و بیکاری منفور تلقی می گردد.
۳. **مدیریت کیفی:** مدیران نقش بسیار زیادی در بهبود کیفی کار ایفا می کنند و بدین لحاظ مدیریت بایستی از کیفیت بالایی در برنامه ریزی، سازماندهی و طراحی کارها برخوردار باشد.
۴. **فرهنگی رقابتی:** عامل رقابت بطور صحیح باعث رشد و توسعه سازمان شده و انگیزه به کار افزایش می یابد.
۵. **تطبیق فرد با شغل:** افراد بایستی بر مبنای علاقه و توان خویش به کار گمارده شوند چرا که منجر به کارایی افراد در سازمان می گردد و انگیزش آنان را تضمین می کند.
۶. **غنی سازی شغل:** در این فرهنگها فرض بر این است که برای ایجاد روحیه و انگیزه در کارکنان باید نیاز به مسئولیت پذیری را در آنها برآورده ساخت و شغل باید به گونه ای طراحی شود که این نیاز را در شاغلین ارضا کند به عبارتی شغل باید غنی، با معنی و دارای اختیارات کافی باشد بطوریکه شاغلین بتوانند با استقلال کار کنند و زمینه ای برای خلاقیت داشته باشند (مورهد و گریفین، ۱۳۹۵).

۳-۲- مشخصات فرهنگ سازمانی ضعیف

- بی علاقهی به کار و عدم احساس تعلق به سازمان
- اشاعه ی فرهنگ تملق و چاپلوسی
- غیبت و عدم حضور به موقع در محل کار
- عدم وجود بینش آینده نگر
- توجه صرف به منافع شخصی
- عدم اعتماد به نفس و روحیه تقدیرگرایی
- کم کاری و فرار از کار
- عدم انتقال مهارتها و رمز نگهداشتن فنون کار
- عدم صداقت در اعتراف به اشتباهات
- محافظه کاری
- عدم پاسخگویی به ارباب رجوع (رولینز و روبرت^۳، ۱۹۸۸).

۴-۲- ویژگی های فرهنگ سازمان های موفق و ناموفق از دیدگاه واریک (۲۰۱۶)

واریک (۲۰۱۸) در مطالعه خود به بررسی ویژگی های فرهنگ سازمانی در سازمان های موفق و ناموفق پرداخت و این ویژگی ها را در قالب جدول زیر ارائه داد:

¹ Jin, Drozdenko, & DeLoughy

² Mushtaq, Ahmad & Tanveer

³ Rollins & Roberts

جدول ۱: ویژگی‌های فرهنگ سازمان‌های موفق و ناموفق از دیدگاه واریک (۲۰۱۶)

ویژگی‌های فرهنگ سازمان‌های موفق	ویژگی‌های فرهنگ سازمان‌های ناموفق
مدیران ماهر و مورد تحسین، سازمان‌هایی را بوجود می‌آورند که در نتایج و حفظ کارمندان و مشتریان خود برتری دارند.	مدیران با سطح رهبری پایین مورد اعتماد و تحسین نیستند، و نقش چندانی در تعامل و ارتباط با سایر افراد سازمان ندارند.
چشم انداز، ماموریت، اهداف و استراتژی روشن و قانع کننده است.	چشم انداز، ماموریت، اهداف و استراتژی مشخص نیست، اجباری نیستند، مورد استفاده قرار نمی‌گیرند و یا وجود ندارد
ارزشهای اصلی فرهنگ سازمان را تشکیل می‌دهند و در تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرند.	ارزش‌های اصلی سازمان مشخص و قانع کننده نیست، استفاده نمی‌شود، و یا وجود ندارد.
متعهد به تعالی، اخلاق و انجام درست کارها است	تعهد به تعالی و اخلاق سوال برانگیز است
نقش‌ها، مسئولیت‌ها و معیارهای موفقیت واضح، و تعهد قوی برای جذب، توانمند سازی و توسعه افراد و محیط کار مثبت و توانمند وجود دارد.	نقش‌ها و مسئولیت‌ها نامعلوم و علاقه کمی به استفاده و توسعه توانایی‌های کارکنان وجود دارد
محیط کار مثبت و با تاکید بر توانمندسازی است	محیط کار منفی، تنش‌زا، پراسترس و انعطاف ناپذیر است
مشارکت تیمی، همکاری و کارگروهی، هنجار سازمان است.	تصمیم‌گیری از بالا به پایین با حداقل کار گروهی، همکاری و مشارکت است
تاکید بر بهبود مستمر، دانش و روش‌های پیشرفته است	روند پیشرفت آهسته و همگام با دانش و تکنولوژی نیست
ارتباطات باز، صادقانه، ساده و شفاف است.	ارتباطات محرمانه و بی‌میلی نسبت به صداقت و صراحت وجود دارد.
گرایش به تغییر، سازگاری، یادگیری از موفقیت‌ها و اشتباهات، ریسک قابل قبول، و نوآوری است.	تغییر برنامه ریزی شده بسیار ضعیف و مقاومت در برابر تغییر وجود دارد، یادگیری از موفقیت‌ها و اشتباهات حداقل و ریسک‌گریزی یا ریسک احمقانه وجود دارد.

۵-۲- نقش مدیران در شکل‌گیری فرهنگی سازمانی

گرچه بسیاری از عوامل بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد، فرهنگ سازمانی در درجه اول نشانگر رهبران خود است. مدیران فرهنگ را از طریق استراتژی‌ها، شیوه‌ها، ارزش‌ها، سبک رهبری و امثال آنها شکل می‌دهند (استیرز و شیم، ۲۰۱۳). آنها همچنین می‌توانند فرهنگ‌های ناسالمی را ایجاد کنند. یک رهبر بی‌اثر، یک رهبر که مناسب برای یک فرهنگ مورد نظر نیست، یا حتی یک رهبر خوب که تصمیماتی که بر فرهنگ سازمان تأثیر بدی می‌گذارد، اتخاذ می‌کند، می‌تواند باعث تخریب یا آسیب رساندن به فرهنگی شود که دهه‌ها شکل‌گیری آن طول کشیده است.

۶-۲- فرهنگ سازمانی در نظام آموزشی

تغییر سریع جهان و پیشرفت دائمی علم، جامعه جهانی مدرن را به تغییر در اصلی تبدیل می‌کند تا جامعه‌ی یادگیری را بر اساس آن تغییر دهد. آموزش و پرورش نه تنها یک فرآیند مهم در یادگیری است بلکه مکانیسمی است که منجر به توسعه جامعه شده و همچنین به تقویت توسعه کشور کمک می‌کند. معلمان در مؤسسات آموزشی از طریق فرهنگ سازمانی هدایت می‌شوند. کلوکهن و کلی^۱ (۱۹۷۲) فرهنگ را در یک سازمان به عنوان یک مدل یا شیوه زندگی تعریف کرده‌اند که سازمان را منحصر به فرد و متفاوت از دیگران می‌سازد. اگر رفتار سازمانی می‌تواند توسط فرهنگ سازمانی تحت تأثیر قرار گیرد، فرهنگ سازمانی نیز بر

¹ Colucton & Kelly

یادگیری فردی پرسنل در سازمان تأثیر می‌گذارد. یک نمونه خوب از یک معلم در فرایند یادگیری قطعا بر توانایی یادگیرندگان برای یادگیری بیشتر و نتایج بهتر تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

رسالت مدیریت سازمان های آموزش و پرورش بهره برداری از تجارب، استعدادها، توان فکری منابع انسانی بویژه مدیران و معلمان خود است و این امر مهم در قالب فرهنگ سازمانی غنی که خواسته ها و نیازها و انتظارات دانش، توانایی ها و مهارت ها در آن تناسب پیدا کرده یا به طور هماهنگ و همسو شده باشد، به آسانی دست یافتنی است (کریمی پور، ۱۳۸۷، ص ۲۴).

فرهنگ سازمانی باعث می‌شود تا معلمان احساس مالکیت و تعهد بهتر، با حمایت متقابل و سخاوتمندانه به وجود آورند که به یادگیری بهتر و محیط کاری شاد در مقایسه با سایر فرهنگ های سازمانی می‌انجامد. این نظریه دروان تاوینکان^۱ (۲۰۰۹) پشتیبانی می‌شود. وی اظهار داشت که فرهنگ سازمانی عامل اصلی است که به اعضای سازمان کمک می‌کند تا کار خود را درک کنند و روش مناسبی برای حل مشکلات انتخاب کنند. در هنگام همکاری با یکدیگر، اعضای سازمان باید اهمیت فرهنگ سازمانی را که با شیوه تفکر، اعتقاد و رفتار ارتباط دارد، درک کنند، که به نوبه خود منجر به مدیریت موفق سازمان خواهد شد.

۳- پیشینه پژوهش

سومپروچ^۲ و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه خود بیان کردند، از آنجا که تأثیر فرهنگ سازمانی بر رفتار یادگیری معلم مشخص است، مدیران مدارس باید اولویت خود را در برنامه ریزی و پیاده سازی سیاست های مرتبط به منظور تقویت یادگیری مثبت در میان معلمان قرار دهند. علاوه بر این، مدیران مدارس باید زمان و دسترسی به امکانات پیشرفته و مناسب اطلاعات و فن آوری را برای کمک به معلمان فراهم کنند، به این ترتیب معلمان را به داشتن عادات یادگیری خوب تشویق می‌کنند تا معلمان بتوانند آموزشی با کیفیت بالا داشته باشند.

تانوموان و بانچا^۳ (۲۰۱۴) در مطالعه "رابطه فرهنگ سازمانی و کفایت مدیریت مناسب مدارس" هدف از پژوهش خود را، بررسی رابطه فرهنگ سازمانی با مدیریت مناسب مدرسه در تایلند بیان کردند. نتایج نشان داد که بین فرهنگ سازمانی و سطح مدیریت کیفیت مدارس در سطح معنی داری ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در نهایت، در مجموع ۳۰.۷۴ درصد واریانس در سطح اجرای مدیریت کیفیت مدرسه کمک می‌کند همچنین کیفیت، تصمیم گیری و توانمندسازی بر مدیریت مدرسه تأثیر می‌گذارند.

شاهی و فرزانه (۱۳۹۵) در "بررسی نقش فرهنگ سازمانی در فضیلت و بهروری سازمانی مدیران مدارس شهرستان گرمی" نشان دادند که مولفه های فرهنگ سازمانی تأثیر معنی داری بر فضیلت و بهره وری مدیران مدارس دارد.

صدیق و نیکنامی (۱۳۹۵) در تحقیق خود، به بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی بر رفتار حرفه ای مدرسان مرکزهای آموزش علمی کاربردی جهاد کشاورزی در منطقه چهار کشور پرداختند. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه های فرهنگ سازمانی از جمله خلاقیت فردی، خطر پذیری، رهبری، یکپارچگی، حمایت مدیریت، کنترل، هویت، نظام پاداش و انتقاد با رفتار حرفه ای مدرسان رابطه مثبت و معنی داری دارند.

مرادی و زائری (۱۳۹۴) در مطالعه خود بیان کردند که یکی از مشکلاتی که بر سر راه مدیران سازمان های آموزشی برای شناخت ابعاد فرهنگی وجود دارد، انتخاب چارچوب مفهومی یا مدلی جامع، درست و عمیق از فرهنگ سازمانی است. به این منظور در این پژوهش به مطالعه ی گسترده ادبیات پژوهش پرداخته و بر پایه آن ابعاد و مولفه های فرهنگ سازمانی مورد نظر استخراج شده است. جهت طراحی مدل ستاره ای فرهنگ سازمانی، از مدل های موجود و کاربردی حاضر نظیر مدل های فرهنگ سازمانی هافستد،

¹ Dovean Tawincan

² Sumproch

³ Thanomwana & Buncha

ادگار شاین، ویلیام اوچی استفاده شده است. در نهایت با بهره گیری از ادبیات پژوهش و همچنین ابعاد و مولفه های شناسایی شده مدلی برای فرهنگ سازمانی با عنوان مدل ستاره ای فرهنگ سازمانی برای سازمان های آموزشی ارائه شده است. قدسیان و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان " الگوی فرهنگ سازمانی سازمانهای آموزشی " به تعیین مؤلفه های فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش پرداختند. پس از تحلیل داده ها، الگوی فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش در سه بعد (انطباق بیرونی) با چهار شاخص یادگیری سازمانی، مشتری مداری، چشم انداز، و پیشرو و فعال؛ (هماهنگی درونی) با چهار شاخص کرامت ذاتی و اکتسابی، انگیزه، منافع مالی، رشد و تعالی، با مرکزیت آموزه های دینی (حیات طیبه) طراحی شد.

۴- بحث و نتیجه گیری

هر سازمان دارای فرهنگ خاص خویش می باشد که شامل قوانین و آئین نامه های نانوشته و زبان خاصی که برقراری ارتباط میان اعضاء را تسهیل می کند و هر سازمانی فرهنگ ویژه و خاص خود را به وجود می آورد که با فرهنگ دیگر سازمانها تفاوتی دارد. فرهنگ سازمان مجموعه معانی و معارفی است که در داخل سازمان ساخته و پرداخته می شود. تحقیقات و بررسی ها نشان می دهد فرهنگ سازمانی بر تمامی جنبه های سازمان تاثیر می گذارد. می توان گفت در سازمانها هیچ پدیده ای به دور از فرهنگ سازمانی صورت نمی پذیرد. همچنین، تحقیقات نشان می دهد تاثیر فرهنگ سازمانی در هدایت سازمان ها بیش از عوامل محیطی است. مدیران و رهبران آموزشی موفق باید خود را با محیط و بستری که سازمان در آن قرار گرفته سازگار نمایند تا طی آن بتوانند به دنبال الگوی مناسب مدیریتی در فرآیندهای درونی مدرسه در جهت اهداف از پیش تعیین شده و مطلوب نظام آموزشی باشند. بنابراین، می توان گفت الگوی حاکم بر فرهنگ سازمانی نظام های آموزشی را الگوی تعاملی در نظر گرفت که از یکسو مدیران آموزشی با عقاید و تجارب خود بر فرهنگ سازمانی نظام های آموزشی تاثیر گذارند، و از سوی دیگر نیز مدیران آموزشی خود تحت تاثیر ذی نفعان نظام های آموزشی است، از جمله کارکنان، والدین دانش آموزان و دانش آموزان و مافوق مدیران آموزشی (نصیری گله؛ مرادی پردنجانی؛ شکرالهی پور و طاهری سودجانی، ۱۳۹۳).

فرهنگ سازمانی قوی قادر است به میزان قابل توجهی بر تعهد کارکنان اثر بگذارد و استحکام رفتار آنان را افزایش دهد و جانشینی برای قوانین و مقررات رسمی باشد و حتی مؤثرتر از سیستم کنترل رسمی سازمان عمل کند. در صورتیکه فرهنگ قوی و مثبت باشد باعث می شود که افراد درباره آنچه که انجام می دهند احساس بهتری داشته باشند و امور را به نحو احسن انجام دهند. در نتیجه موجب عملکرد بهتر و بهره وری بیشتری می شود. افزایش بهره وری منجر به بهبود سطح زندگی و کیفیت بهتر زندگی و افزایش رفاه خواهد شد و در عین حال زندگی بهتر باعث رشد فکری و افزایش توان اندیشه ای و کاری انسان می شود. بهره وری را باید در فرهنگ، شرایط اجتماعی، نگرشها، طرز تلقی و نظام ارزشها دانست. تلاش سازمان ها برای تبدیل شدن به سازمان دانش محور در صورتی موفقیت آمیز، خواهد بود که ویژگی های فرهنگی مورد نیاز برای اجرای مدیریت دانش در سازمان وجود داشته باشد. دانش در صورتی می تواند به طور مؤثر در سازمان خلق و تسهیم شود که مورد حمایت فرهنگ سازمان قرار گیرد (چاندرا، ۲۰۰۸).

در واقع فرهنگ سازمانی همان چیزی است که به عنوان یک پدیده درست و ارزشمند به اعضای تازه وارد آموزش داده می شود و بیانگر بخش نانوشته و محسوس سازمان ها از جمله مراکز آموزشی و علمی است. این سازمان ها بدون وجود انسان نمی توانند به حیات خود ادامه دهند، با این وصف که منابع انسانی این سازمان ها بخش عمده ای از زندگی خود را به عنوان آموزشگر در محیط سازمانی می گذرانند، طبیعی است که توجه به آن، سازمان را در اجرای هدف های یاور و یاریگر می باشد.

منابع

- ۱- شاهی، رسول و فرزانه، جبرائیل. (۱۳۹۵)، «بررسی نقش فرهنگ سازمانی در فضیلت و بهروری سازمانی مدیران مدارس شهرستان گرمی». پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت اجرایی گرایش استراتژیک. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمی

- ۲- صدیق، اعظم و نیکنامی، مهرداد. (۱۳۹۵)، «تأثیر فرهنگ سازمانی بر رفتار حرفه‌ای مدرسان مراکزهای آموزش علمی کاربردی جهاد کشاورزی منطقه چهار کشور». فصل نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی. شماره ۳۹. صص ۶۷-۷۹
- ۳- قدسیان، نرگس. درانی، کمال. پورشافعی، هادی. اسدی یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۳)، «الگوی فرهنگ سازمانی سازمانهای آموزشی (مورد مطالعه: آموزش و پرورش شهر بیرجند)». مدیریت فرهنگ سازمانی. دوره ۳۱، شماره ۲. صفحات ۳۴۱-۳۶۵
- ۴- مرادی، علی و زائری تمبکی، عبدالعلی. (۱۳۹۴)، «طراحی مدل فرهنگ سازمانی برای سازمان های آموزشی». اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی.
- ۵- موهّد و گریفین. (۱۳۹۵)، «رفتار سازمانی». ترجمه سید مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده. تهران: انتشارات مروارید
- ۶- نصیری گله، یدالله. مرادی، حجت الله. شکرالهی پور، مجتبی و طاهری سودجانی، اسماعیل. (۱۳۹۳)، «فرهنگ سازمانی در نظام آموزش و پرورش». همایش ملی رویکردهای ملی و پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت. موسسه آموزشی پژوهشی هزاره سوم، https://www.civilica.com/Paper-NCHM01-NCHM01_159.html
- 7- Chandra, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: Wiley.
- 8- Colucton, J. L. , & Kelly, K. L. (1972). Measuring and differentiating perceptions of supervisor and top leader ethics. *Journal of Business Ethics*, 113(3), 415—428.
- 9- Deal TE, Akenney A. (1982). *Coorporate Cultures Reading*. Addison Wasley Pub. p. 21
- 10- Dovean Tawincan, T. (2009). *Organizational culture and performance: Proposing and testing a model*. *Organization Science*, 4(2), 209—225.
- 11- Hoy, W. K. & C. G. Miskel. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 8 th Edition. New York: McGraw-Hill.
- 12- Jin, K. G. , Drozdenko, R. , & DeLoughy, S. (2013). *The role of corporate value clusters in ethics, social responsibility, and performance: A study of financial professionals and implications for the financial meltdown*. *Journal of Business Ethics*, 112(1), 15—24.
- 13- Levering, R. (2016). *This year's best employers have focused on fairness*. *Fortune*. Retrieved from <http://fortune.com/2016/03/03/best-companies-2016-intro>
- 14- Mushtaq, A. L. , Ahmad, F. S. , & Tanveer, A. (2013). *Organizational culture in the hotel industry: Perceptions and preferences among staff*. *Advances in Management*, 6(5), 55—60.
- 15- Rollins, T. , & Roberts, D. (1998). *Work culture, organizational performance, and business success*. Westport, CT: Quorum Books.
- 16- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 17- Steers, R. M. , & Shim, W. S. (2013). *Strong leaders, strong cultures: Global management lessons from Toyota and Hyundai*. *Organizational Dynamics*, 42(3), 217—227.
- 18- Sumproch, E. W. ; Doherty, A. Neuijen, B. (2010). *The influence of organizational culture gob satisfaction and intention to leave sport management association of Australia and New Zealand*. Retrieved January 12, 2013, at: [http:// www. sciencedirect. Com](http://www.sciencedirect.Com).
- 19- Thanomwan, P. and Buncha, P. , (2014). *Relationship between Organization Culture and Sufficiency School Management* . *Social and Behavioral Sciences* 116 , 796 – 801
- 20- Warcrer, A. Millman, K. and Ferguson. S. (2016). *Strong leaders, strong cultures: Global management lessons from Toyota and Hyundai*. *Organizational Dynamics*, 42(3), 217—227.
- 21- Warrick, D. (2017). *What leaders need to know about organization culture*. *Business Horizons*. BUSHOR-1370; No. of Pages 10
- 22- Warrick, D. D. (2015). *Understanding, building, and changing organization cultures*. In D. D. Warrick & J. Mueller (Eds.), *Lessons in changing cultures: Learning from real world cases* (pp. 1—16). Oxford, UK: RossiSmith Academic Publishing.

بررسی مولفه‌های تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استان خوزستان به وسیله مدل جین لیدکا

تهمینه سلطانی^۱

۱- آنالیست ارشد کنترل تقاضاها شرکت گاز استان خوزستان

tahmineh1961@gmail.com

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی مولفه‌های تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استان خوزستان به وسیله مدل جین لیدکا می باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش، توصیفی پیمایشی می باشد. جامعه مورد مطالعه این تحقیق شامل مدیران، روسای ستادی و روسای ادارات گازرسانی شرکت گاز استان خوزستان به تعداد ۷۰ نفر می باشد. ابزار تحقیق پرسشنامه ای محقق ساخته دارای ۶۰ سوال مشتمل بر پنج بعد تفکر استراتژیک مدل لیدکا بود. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ و با مقدار ۰/۹۱ مورد تایید قرار گرفت. در راستای تحلیل داده ها و پاسخ به سوال های پژوهش، از آزمون t تک نمونه ای مستقل، آزمون فریدمن و روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۲ استفاده گردید. یافته‌های مطالعه نشان داد، کلیه مولفه های مدل در سازمان اجرا شده است و ترتیب آنها با توجه به آزمون فریدمن به ترتیب تفکر سیستمی، تمرکز بر هدف، تفکر در زمان، فرصت طلبی هوشمندانه و فرضیه محوری می باشند. همچنین بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در مجموع ۸ عامل بر اساس مولفه‌های مدل لیدکا به عنوان عوامل موثر بر تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استان خوزستان شناسایی گردید که شامل نگرش کلی از سازمان و محیط آن (کل نگرش)، الگوی ذهنی کامل از نظام خلق ارزش، توجه به نقش فرد در تصمیم گیری ها برای تفکر سیستمی، داشتن چشم انداز و تمرکز بر آن و تمرکز منابع برای تمرکز برهدف، هوشمندی محیطی و نگرش مثبت به تغییرات برای فرصت طلبی هوشمندانه، فرضیه سازی خلاقانه و آزمون سازی فرضیه برای فرضیه محوری و یادگیری از زمان و تفکر به هنگام برای تفکر در زمان می باشد.

واژگان کلیدی: تفکر استراتژیک، تفکر سیستمی، تمرکز بر هدف، فرصت طلبی هوشمندانه، فرضیه محوری، تفکر در زمان

۱. مقدمه

فشار فزاینده ی کسب و کار در فضای رقابتی، شرایط را به گونه ای رقم زده است که بقا و پویایی سازمان ها به برخورداری مدیران سازمان ها از قابلیت تفکر استراتژیک وابسته باشد. مدیرانی که به قابلیت تفکر استراتژیک مجهز باشند، می توانند سایر، کارکنان را به یافتن راه کارهای خلاقانه برای موفقیت سازمان ترغیب کنند (مینتزبرگ^۱، ۱۹۹۴) و استراتژی های اصلی شرکت و یا حتی صنعتی که در آن فعالیت می کند را دست خوش تغییر کنند (گریس^۲، ۲۰۰۲). در محیطی که ویژگی آن پیچیدگی و تغییرات مستمر است، تفکر استراتژیک به عنوان هسته مرکزی خلق مزیت رقابتی به حساب می آید. درک این مهم که آیا مدیران سازمان از قابلیت تفکر استراتژیک برخوردار هستند یا فاقد این نوع تفکر هستند، میتواند راهگشای بسیاری از مشکلات و یا فراهم آوردن افقی نوین برای آینده سازمان باشد. امروزه تفکر استراتژیک به عنوان یک عنصر بسیار مهم وارزشمند در مدیریتهای کلان در سازمان ها و سیستم های کسب و کار مطرح می باشد. از دیدگاه کلی، تفکر استراتژیک یک «بصیرت و فهم از وضعیت موجود و بهره برداری از فرصت ها» است. این بصیرت کمک می کند تا واقعیت های بازار و قواعد آن به درستی و به موقع شناخته شود؛ و برای پاسخگویی به این شرایط راهکارهای بدیع و ارزش آفرینی خلق شود. به بیان دیگر فرصت عبارت است از هرآنچه تاکنون در بازار به آن پاسخ گفته نشده و یا نیاز برای پاسخگویی در بازار به آن وجود دارد و استراتژی داشتن طرح و برنامه و تفکر و دید مناسب است برای نیل به اهداف سازمان در برآورده ساختن آن نیازمند توجه به تعاملات و نیز آشفستگی های موجود در روابط امروز کسب و کار و سازمانها. تفکر استراتژیک مدیر را قادر می سازد تا بفهمد چه عواملی در دستیابی به اهداف موردنظر موثر است و چگونه این عوامل موثر برای مشتری ارزش می آفریند؟ این تفکر از طریق فهم صحیح قواعد بازار و پاسخگویی خلاقانه به آن صورت می پذیرد که در محیط ناپایدار و متحول کسب و کار امروز بسیار حائز اهمیت است. زیرا بدون این تفکر، تلاشهای سازمان برای دستیابی به استراتژی های تدوین شده اثربخش نخواهد بود (مسگریان، ۱۳۹۱).

۲. بیان مسئله

توانایی تفسیر رخدادها و وقایع غیرمرتبط و برنامه ریزی نشده بزرگترین نشان موفقیت مدیران موفق سازمان های کنونی است که این توانایی ها در واقع همان تفکر استراتژیک در یک سازمان می باشد که خود مبین یک کمبود اساسی برای رساندن یک سازمان به تعالی و توانمندسازی می باشد. این توانایی استراتژیک می تواند به مدیران کمک نماید که بتوانند وقایع آینده را درک، تشخیص، پیش بینی و کنترل نمایند و بجای آنکه تحت تأثیر تغییرات قرار بگیرند، تغییرات آتی را تحت تأثیر خود قرار دهند. از طرفی کاربرد تفکر استراتژیک در یک سازمان بدون توجه به نوع اقدام و سبک مدیریتی مدیران امروز منتج به موفقیت نخواهد شد. چرا که بالندگی یک سازمان صرفاً به خود مدیر، تفکرات و تصمیمات او به تنهایی بستگی ندارد و به مسایلی مانند توجه به شرایط و موقعیت سازمان، ویژگی ها، شرایط، نیازها و اولویت های کارکنان سازمان نیز بستگی دارد (پیساپیا و همکاران^۳، ۲۰۰۹).

مشکلات سازمان ها روز به روز پیچیده تر شده و حل آنها نیازمند تفکر بهتر و ارائه راه حل های نوین است (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۷). دنیای پرشتاب امروز، سازمان ها را بعنوان شالوده های اساسی اجتماع با تغییرات گسترده ای روبرو ساخته است. نرخ و ژرفای تغییراتی که بر سازمان ها اثر می گذارند بسیار زیاد است (سلطانی و قربانی، ۱۳۸۹).

در دنیای امروز و در شرایطی که عوامل مزیت ساز رقابتی در جریان تحولات قرار دارد، تنها یک مزیت رقابتی پایدار می تواند فهم و بصیرت لازم را نسبت به تشخیص مستمر این عوامل بوجود آورد که این امر وجود تفکر استراتژیک را در سازمان های امروز حیاتی می سازد. یکی از مشکلات سازمان ها، فقدان تفکر استراتژیک در سطح مدیران عالی می باشد (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۷). فقدان تفکر استراتژیک مدیران ارشد بنگاه ها و سازمان ها، آنها را از بهره گیری از فرصت های جدید محروم می سازد (پورصادق و

1- Mintzberg

2- Graetz

3- pisapia et al

یزدانی، ۱۳۹۰). لذا امروزه، بر این نکته تأکید فراوان می شود که مدیران ارشد، برای کارآمد شدن، باید به ابزار ساده و مهمی به نام تفکر استراتژیک مجهز شوند. تفکر استراتژیک مدت هاست به عنوان برگ برنده در عرصه های مختلف اقتصادی و اجتماعی شناخته می شود. این مهارت معمولاً در نگاه اول برای بسیاری از مدیران ابهام برانگیز است، گر چه می دانند که راه موفقیت در کسب و کار از شناسایی آن می گذرد (استیسی، ۱۳۸۹). در ایران با توجه به افزایش تغییر و تحول محیطی پیرامون هر سازمان و توسعه و پیشرفت تکنولوژی در جوامع و رقابتی شدن محیط های کسب و کار و انتظاراتی که مشتریان و ذینفعان از سازمان و بنگاه ها دارند، وجود مدیرانی با تفکر استراتژیک امری بدیهی و لازم است، تا بوسیله آن عوامل مؤثر بر سازمان را ببینند و با تجزیه و تحلیل آنها، درک درستی از محیط داشته و تصمیم درست را اتخاذ کنند (آرایش و گل محمدی، ۲۰۱۱).

نقش مدیران در فرآیند برنامه ریزی استراتژیک و اتخاذ تصمیمات، وابسته به نحوه تفکرشان می باشد و چارچوب های برنامه ریزی استراتژیک تنها فراهم کننده سوالاتی است که پاسخش مبتنی بر روش شناسی مدیران و تفکر ایشان در تصمیم گیری است. لذا تفکر افراد در مقابل مدل های برنامه ریزی استراتژیک از اهمیت بیشتری برخوردار می باشد. بنابراین مساله اصلی در این پژوهش عدم یا کمبود وجود بینش و طرز تفکر استراتژیک در بین مدیران شرکت گاز استان خوزستان میباشد که با پی بردن به صورت حل این مساله، در صدد شناسایی شاخصهای تفکر استراتژیک و سنجش میزان تفکر استراتژیک مدیران به کمک مدل جین لیدکا هستیم. میزان کاربرد هر یک از مولفه ها خود می تواند بحث برانگیز باشد و نقاط ضعف و قوت سازمان را در پیاده سازی تفکر استراتژیک نشان می دهد تا بتوانیم شاهد نوعی تحول و دگرگونی و بازتوانی در این بخش باشیم. در این تحقیق سعی شده است که ابعاد و شاخص هایی که در تحقق یافتن تفکر استراتژیک در مدیران شرکت نقش دارند تعیین شوند تا بتوان این پدیده را تحت کنترل درآورد و از آن در راستای تحقق اهداف استراتژیک سازمان استفاده نمود.

۳. ادبیات تحقیق

۳-۱- تعریف تفکر استراتژیک

به دلیل روشن نبودن معنی واژه تفکر استراتژیک سردرگمی های فراوان و قابل ملاحظه ای در عرصه مدیریت مشاهده شده است. مینتزبرگ تفکر استراتژیک را نمای یکپارچه از کسب و کار در ذهن می داند، گری هامل آن را معماری هنرمندانه استراتژی بر مبنای خلاقیت و فهم کسب و کار توصیف می کند و استیسی آن را طرح ریزی بر مبنای یادگیری می شناسد (غفاریان و علی احمدی، ۱۳۸۲) تفکر استراتژیک، فرآیند یافتن راه های جایگزین برای رقابت و ارائه ارزش به مشتری است (آبراهام^۱، ۲۰۰۵) زابریسکی، تفکر استراتژیک را چنین توصیف می کند: «پیش درآمدی است برای طراحی آینده سازمان». (ایران زاده و همکاران، ۱۳۸۷) گارات بیان می کند که تفکر استراتژیک فرآیندی است که بواسطه آن، مدیران با نگرستن از بالا به بحران ها و فرآیندهای روزانه مدیریتی، دیدگاه متفاوتی از سازمان و محیط متغیر آن کسب می کنند (یون، ۲۰۰۱) پورتر (۱۹۸۷) تفکر استراتژیک را شبیه به چسبی می داند که خرده سیستم های سازمان را نگه می (توکلی و لاوتون، ۲۰۰۵) هامل^۲ (۲۰۰۱) تفکر استراتژیک را معماری هنرمندانه استراتژی بر مبنای خلاقیت و فهم کسب و کار توصیف می کند.

در تعریفی دیگر از پالماتیر^۳ تفکر استراتژیک این گونه تعریف می گردد: تفکر استراتژیک یک فرایند تحلیل، ارزیابی، و بازتاب طبیعت کسب و کار، درک موقعیت فعلی و وضعیت های ممکن آینده، خلق چشم انداز از آینده سازمان، توسعه ابزارها و روش های ممکن برای دست یابی به این چشم انداز از آینده سازمان، وزن دادن به انتخاب ها و تصمیم گیری در مورد نحوه عمل است (پالماتیر، ۲۰۰۸).

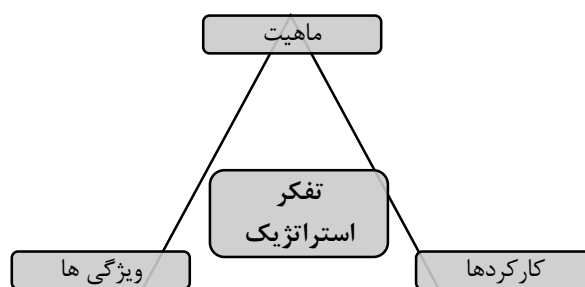
1- Abraham

2- Hamel

3- Palmatier

۲-۳. شناخت تفکر استراتژیک

اساس نظر بسیاری از پژوهشگران این حوزه، تعریف، مشخص و همه پذیری برای تفکر استراتژیک وجود ندارد (منوریان و همکاران، ۲۰۱۱). معرفی تفکر استراتژیک از طریق تعریف آن کاری کم ثمر است. علت این امر در پیچیدگی مفهومی این رویکرد نهفته است. تعاریف متعددی که برای تفکر استراتژیک ارائه شده هر یک از جنبه هایی از این رویکرد توجه داشته اند، هر چند هیچ یک تمامی ابعاد را در بر ندارند، که تفکر استراتژیک در عمل با فرآیندهای به هم پیوسته و مستمر ارتباط تنگاتنگی دارد. لیکن گاهی باید تفکر برکنش مقدم باشد و آن را هدایت نماید. در مواقع دیگر، در حین تغییرات در چنین شرایطی بهتر است برای معرفی به جای تعاریف، به ماهیت و ویژگی ها و کارکردهای تفکر استراتژیک پرداخته شود شکل (۱) و بدین ترتیب تلاش گردد تا نمای صحیحی از این رویکرد تصویر گردد. (پورصادق و یزدانی، ۱۳۹۰).



شکل (۱) قابلیت های تفکر استراتژیک

۳-۳. ماهیت تفکر استراتژیک

از دیدگاه ماهوی تفکر استراتژیک یک بصیرت و فهم است. این بصیرت کمک می کند تا:

- در شرایط پیچیده کسب و کار، واقعیت های بازار و قواعد آن به درستی شناخته شود؛
- ویژگی های جدید بازار زودتر از دیگران کشف گردد؛
- جهش های (ناپوستگی های) کسب و کار درک شود؛
- برای پاسخگویی به این شرایط، راهکارهای بدیع و ارزش آفرینی خلق شود.

این بصیرت کمک می کند تا انسان تشخیص دهد کدام یک از عوامل در دستیابی به موفقیت مؤثر است و کدام یک نیست. بدون این تشخیص صرف منابع هیچ ثمری را در موفقیت سازمان نخواهد داشت. کن ایچی اومی^۲ (۱۹۸۲) در کتاب تفکر یک استراتژیست می نویسد، « اگر موضوعات اساسی را تشخیص ندهید، هر چند که به خود و کارمندان فشار روحی و فیزیکی تحمیل کنید، نتیجه ای جز « سردرگمی و شکست حاصل نخواهد شد. تفکر استراتژیک فرآیند دائمی است که مدیران سازمان را به سوی یادگیری سریع تراز محیط سازمانی و به کارگیری خلاقیت سوق می دهد. در حقیقت، به مدیر کمک کند تا بفهمد چه عواملی در دستیابی به اهداف مورد نظر مؤثر است و چه عواملی مؤثر نیست، چرا و چگونه این عوامل می تواند برای سازمان ارزش آفرینی کند و به عنوان اصل و اساس مفهوم تفکر استراتژیک می توان به این جمله اشاره کرد: " دیدن فرصت هایی که رقبای سازمان از آن ها غافل هستند". (غفاریان و علی احمدی، ۱۳۸۱)

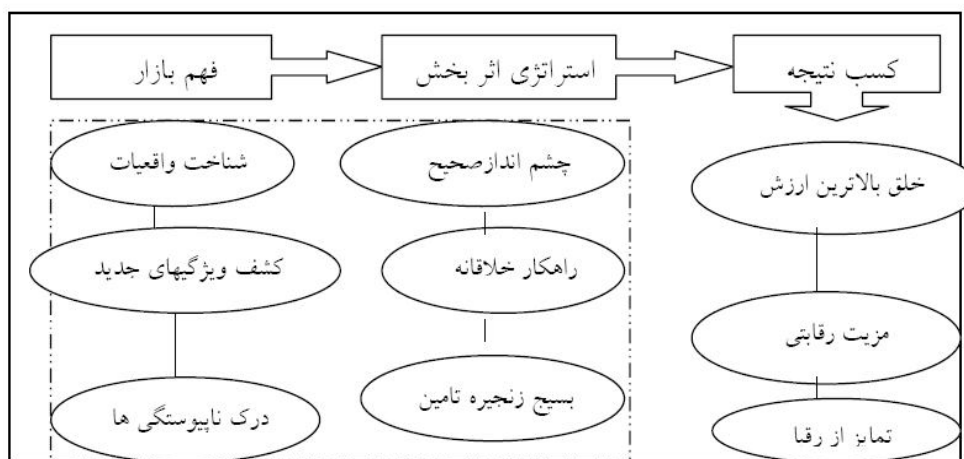
۴-۳. ویژگی های تفکر استراتژیک

ویژگی اصلی تفکر استراتژیک، توانایی به دست آوردن نگرشی کلی از آینده سازمان و محیط آن است. این امر مستلزم درک این است که مسائل و مباحث مختلف چگونه به هم ارتباط پیدا می کنند چگونه بر هم اثر می گذارند یک راه حل را در یک زمینه خاص چه اثری بر دیگری می گذارد. (غفاریان و کیانی، ۱۳۸۶) مهمترین ویژگی تفکر استراتژیک، نگرش تمام نگر به

فضای کسب و کار است و به جای اینکه سیستم کسب و کار را در قالب الگوهای ساده خلاصه کند، تصویری کلی از کسب و کار در ذهن ایجاد می کند. در شرایط پیچیده با تغییرات غیرخطی که قضاوت بر مبنای الگوهای ساده شده می تواند همراه کننده باشد، تکیه بر نمای کاملی از موضوع، مؤثرتر خواهد بود. (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۷) سنکه (۱۹۹۰) این را تفکر سیستمی و لیدکا (۱۹۹۸) الگوی ذهنی کامل از نظام خلق ارزش برای مشتری می داند. ویژگی مهم دیگر آن، یادگیری دو حلقه ای است. در رویکردهای معمول، یادگیری سازمانی با بهره گیری از نظام بازخورد و در چارچوب قواعد حاکم حاصل می شود. در تفکر استراتژیک خود قواعد نیز در یک چرخه یادگیری تکامل پیدا می کند. (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۷)

۳-۵. کارکردهای تفکر استراتژیک

کارکرد اصلی تفکر اندیشه گرایی استراتژیک، خلق چشم انداز است. چشم انداز، سمت و سوی مطلوب برای حرکت سازمان را مشخص می کند. استراتژی در راستای چشم انداز شکل می گیرد و سازمان را به سوی آن به حرکت در می آورد. چشم انداز از تعامل عوامل مؤثر در کسب و کار و چگونگی پاسخگویی به آن ها شکل می گیرد و همچنین به صورت یک آرمان مشترک، سازمان را یکپارچه و هم انگیزه می سازد. حاصل کار، خلق بالاترین ارزش برای مشتری، مزیت رقابتی برای سازمان و تمایز از رقباست. (فروزنده و همکاران، ۱۳۹۰) تفکر استراتژیک باید از درک عمیق مقصد سازمانی و چشم اندازی برای آینده مطلوب سازمان نشأت بگیرد. یک چشم انداز واقعی و درست - همانطور که در بیانیه های چشم انداز سازمان می آید - درک و فهمی از جهت حرکت سازمان ایجاد کرده و زمینه تمرکز و تاکید بر تمام فعالیت های داخل سازمان را فراهم می کند. ایجاد یک چشم انداز واقعی و قرار دادن آن در شالوده سازمان باید چاشنی اصلی کار روزانه کسانی باشد که به طور استراتژیک فکر می کنند. چشم اندازی که در سراسر سازمان تسهیم می شود، تعهد را به جای اعتراض و شکایت پرورش می دهد و درک مشترکی ایجاد می کند که در دل و جان کل سازمان نفوذ پیدا می کند. به تصورات افراد الهام می بخشد و جوی به وجود می آورد که در آن افراد از تخصص و استعداد خود حداکثر استفاده را می کنند. یک چشم انداز واقعی یاریگر دستیابی به عملکرد برتر در بلند مدت است (فروزنده و همکاران، ۱۳۹۰). نمودار (۱) کارکرد و پیامد تفکر استراتژیک را نشان می دهد:

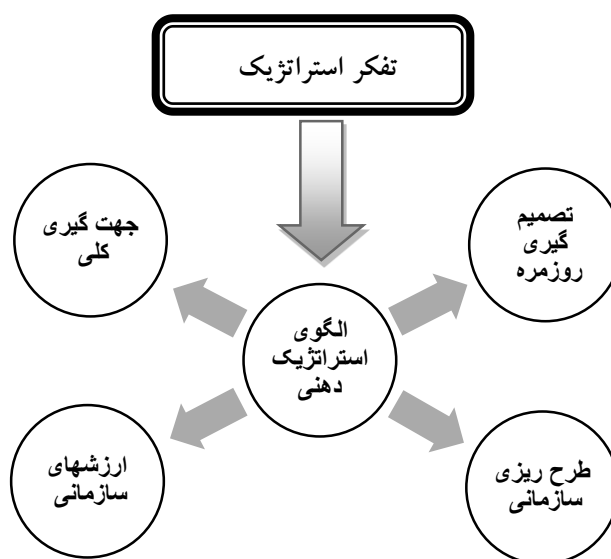


نمودار (۱) - کارکرد و پیامد تفکر استراتژیک

تفکر استراتژیک جهت گیری مناسب سازمان را مشخص می سازد و با سنتز عوامل مؤثر محیطی و درونی تصویر یکپارچه ای از فضای کسب و کار را در ذهن ایجاد کرده و زمینه را برای خلق پاسخهای خلاقانه و بدیع به نیازهای بازار فراهم می سازد. تفکر استراتژیک رویکردی است که مبتنی بر اصول استراتژی، تفکر واگرا و خلاقانه را برای خلق یک استراتژی ارزش آفرین توصیه می کند. این شیوه نگرش لازمه کشف قواعد اثربخش و بکارگیری آنها در راستای پاسخ به مشتری است. تفکر استراتژیک بیش از جنبه های فرایندی و استراتژیک در محیط پرتحول و غیر قابل پیش بینی امروز رویکرد مناسب راهبردی سازمان شمرده می شود.

رویکردی که می تواند سازمان را نسبت به رقیب برتری بخشد و سهم بیشتری از منافع بازار را نصیب آن سازد (غفاریان و علی احمدی، ۱۳۸۲).

تفکر استراتژیک فرایندی است که رهبران در راستای نیل به اهداف مشخص، استراتژی های واضح، دقیق و روشن را تنظیم کرده و با یکدیگر مرتبط سازند. محیط بر جهت گیری استراتژیک شرکت به طور مستقیم تأثیر گذاشته و به طور غیرمستقیم نیز استراتژی ها را دست خوش تغییر قرار می دهد. (آمانور، ۲۰۰۴). تفکر استراتژیک از طریق تشخیص و تقویت فعالیتهایی که ارزشهای منحصر به فردی برای مشتری ایجاد می کند، مزیت رقابتی می آفریند. این کار از طریق فهم قواعد بازار و پاسخگویی خلاقانه به آن انجام می شود، و این امر در محیط ناپایدار و متحول کسب و کار، یک رویکرد بی نظیر است. تفکر استراتژیک در قالب قواعد ساده و عمیق ظاهر می شود تصمیم گیریهای روزانه تا جهت گیری کلی سازمان خواهد بود (شکل ۲).



شکل (۲) نحوه تأثیرگذاری تفکر استراتژیک در سازمان

۳-۶. عناصر تفکر استراتژیک

محققان بسیاری در مورد ابعاد تفکر استراتژیک بحث نمودند که از آن جمله می توان به موارد زیر اشاره نمود:

ناپیر و آلبرت (۱۹۹۰) سه جنبه برای تفکر استراتژیک قائل هستند:

- گستردگی حوزه مورد توجه فرد به هنگام تفکر در خصوص مسائل سازمانی؛
- افق زمانی در تصمیمات؛
- افراد کلیدی که در سازمان از قابلیت تفکر استراتژیک بهره مند هستند و همچنین میزان استفاده آنها از سیستم های رسمی برنامه.

گلداسمیت (۱۹۹۶) یک متفکر استراتژیک را دارای ویژگی های چون مخترع، تفکر واگرا، بالانگیزه، توانمند در مدیریت نیمکره راست مغز، و پیشگام در اعمال تغییرات می داند، همچنین تعهد و حساسیت به ایده های جدید را نیز از جمله ضرورت ها می داند. لیدتکا (۱۹۹۸) در پژوهش خود پنج عنصر را برای تفکر استراتژیک بیان نموده که عبارتند از: تمرکز بر هدف، چشم انداز سیستمی، فرصت طلبی هوشمندانه، فرضیه محور بودن، تفکر در زمان. او در پژوهش دیگر خود پنج مرحله بهبود تفکر استراتژیک را معرفی کرد که عبارتند از: تعریف معیار، حفظ تمرکز، به کارگیری منابع چندگانه برای بینش و تحلیل، ایجاد تعادل میان رویکردهای تحلیلی و شهود، و تست تحلیل. (لیدکا، ۲۰۰۵)

بن^۱ (۲۰۰۱) (۲۰۰۵) معتقد است درک مفهوم تفکر استراتژیک نیازمند رویکردی دوگانه است که از یک سو ویژگی های فرد دارای قابلیت تفکر استراتژیک را شناسایی کرده و از سوی دیگر فرآیندها و بسترهای سازمانی حاکم بر فرد را مورد بررسی قرار دهد. او در تحقیقات بعدی خود سطح سومی را نیز با هدف بررسی تعاملات گروهی مؤثر بر تفکر استراتژیک، در نظر می گیرد. به عقیده بون تفکر استراتژیک در سطح فردی دارای سه ویژگی زیر می باشد:

- درک کاملی از سازمان و محیطش و در کنار آن، تشخیص پیوند و پیچیدگی خرده سیستم های سازمان (تفکر سیستمی)؛
- خلاقیت برای ارائه ایده های جدید، یا بکارگیری مجدد ایده های قبلی با روشی متفاوت؛
- چشم اندازی برای آینده سازمان

بن در سطح گروهی ناهمگنی (تنوع مرتبط با شغل) و تعارض، شامل: تعارض شغلی، تعارض وظیفه ای و تعارض رابطه ای را مورد توجه قرار داده و در سطح سازمانی به فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی و سیستم پاداش و جبران خدمت اشاره کرد.

گراتس^۲ (۲۰۰۲) معتقد است که عناصر تفکر در سمت راست مغز، از جمله خلاقیت، جستجوگری و کارآفرینی، اجزاء طراح استراتژی و با به عبارتی تفکر استراتژیک هستند. آبراهام^۳ (۲۰۰۵) عوامل مؤثر بر ارتقا تفکر استراتژیک را شامل تلاش برای کارآفرینی، یافتن فرصت های جدید، آینده گرایی، همکاری و متفاوت بودن می داند. منظور از متفاوت بودن، انجام کارهای جاری سازمان به طریقی متمایز می باشد. همچنین آکور و انگلیست^۴ (۲۰۰۶) در مدل خود تفکر استراتژیک را با استفاده از عناصری چون آگاهی نسبت به صنعت و رقبا، نقد خود، آگاهی نسبت به مشکلات اصلی شرکت و یادگیری از تجربیات گذشته تعریف می کنند. آمتیاب و ساهایی (۲۰۰۸) شش مشخصه متفکر استراتژیک را رهبری خوب، تصور سناریوهای بلندمدت آینده، تدوین استراتژی های انطباقی و زیستی، توجه به نشانه های محیطی، تفکر شهودی و خلاقیت بیان می کنند. پیسایا و همکاران (۲۰۰۸) مهارت های تفکر استراتژیک را در چارچوب سازی مجدد، بازتاب و تفکر سیستمی خلاصه کرده اند.

باتوجه تعریف و الگوهای ارائه شده توسط پژوهشگران حوزه تفکر استراتژیک، عناصر کلیدی سازه تفکر استراتژیک که بیشتر مورد تأکید قرار گرفته اند عبارتند از: تمرکز بر هدف و داشتن چشم انداز؛ ابتکار و خلاقیت؛ شهود؛ تفکر سیستمی؛ دیدکل نگر؛ تفکر در زمان؛ توجه به محیط؛ توجه به ذینفعان؛ توجه به دیالوگ و ارتباطات؛ فرصت طلبی هوشمندانه؛ فرضیه محور بودن؛ حل مسئله؛ پیش فعال بودن و خلق محیط (آقاجانیان و رستمی، ۱۳۹۲).

۴. مدل مفهومی تحقیق

برای تفکر استراتژیک الگوهای متعددی پیشنهاد شده است. هریک از این الگوها به ابعادی از مفاهیم و فرآیند شکل گیری تفکر استراتژیک پرداخته اند. الگوهای پیتر ویلیامسون، جین لیدکا و گری هامل از شناخته ترین آنها هستند. هیچ کدام از محققین به تمام ابعاد مؤلفه های تفکر استراتژیک نپرداخته اند بلکه هر کدام از آنان بعضی از ابعاد تفکر، استراتژیک را مورد بررسی قرار داده اند (بهرامی و طاهری فرد، ۱۳۹۱). تأکید الگوی «ویلیامسون» بر توانمندسازی سازمان از طریق توسعه قابلیت ها و شناخت بازار است. «گری هامل» ایجاد شور و شوق در سازمان را برای خلق دیدگاه های جدید استراتژیک توصیه می کند. (سنگه، ۱۳۸۶) و «لیدکا» تمرکز انرژی سازمان بر اهداف را امری ضروری می داند. در میان مدل ها مفهومی ارائه شده برای تفکر استراتژیک نیز شاید بتوان به مدل جین لیدکا به عنوان جامع ترین مدل اشاره کرد (بهرامی و طاهری فرد، ۱۳۹۱). محققان مذکور همگی تفکر استراتژیک و عناصر آن را در سطح فردی مطالعه نموده اند، اما لیدکا در کنار عناصر سطح فردی بستر و محیط سازمان را نیز مورد توجه قرار داده اند. او همچنین اشاره می کند اگرچه تفکر استراتژیک از افراد آغاز می شود اما افراد به این منظور نیازمند

^۱ Bonn

^۲ Graetz

^۳ Acur & Englyst

بهره مندی از بستر سازمانی حامی تفکر و گفتمان استراتژیک در فضای سازمان هستند. در این تحقیق از این الگو در سنجش تفکر استراتژیک مدیران گاز استان خوزستان استفاده می شود.

جین لیدکا استاد دانشگاه داردن^۱ در زمینه استراتژی است. او در سال ۱۹۹۸ الگویی برای تفکر استراتژیک پیشنهاد کرد که به صورت گسترده ای مورد پذیرش و استفاده قرار گرفت. این الگوی مفهومی پنج رکن اصلی دارد :

۱. نگرش سیستمی؛ اولین رکن الگوی لیدکا نمایی از سیستم است. یک متفکر استراتژیک باید همواره الگوی کاملی از عوامل خلق ارزش -از ابتدا تا انتها - را در ذهن داشته باشد تعامل بین این زنجیره عوامل را به درستی درک کند. در این الگو شایستگی های کلیدی سازمان، فرصت ها و تهدیدات و رابطه بین این عوامل به درستی ترسیم شده و مفهوم یکپارچه ای از کسب و کار تداعی می گردد.

۲. تمرکز بر هدف؛ دومین رکن، تمرکز بر منبع سازمان در راستای دستیابی به هدف سازمان می باشد.

۳. فرضیه محوروبودن؛ در این دیدگاه برای کشف قواعد موفقیت ساز محیط کسب و کار، روش علمی فرض و آزمون فرض را توصیه می گردد. لیدکا بر این باور است که یک متفکر استراتژیک باید قادر باشد خلاقانه فرضیه سازی کند و مدبرانه آن را در معرض آزمون قرار دهد.

۴. فرصت طلبی هوشمندانه؛ این رکن به هوشیاری متفکر استراتژیک نسبت به محیط و خلاقیت اشاره دارد. یک متفکر استراتژیک علاوه بر چشم انداز و جهت گیری اصلی سازمان باید به تحولات فضای کسب و کار فرصت های حاصل از آن توجه داشته باشد.

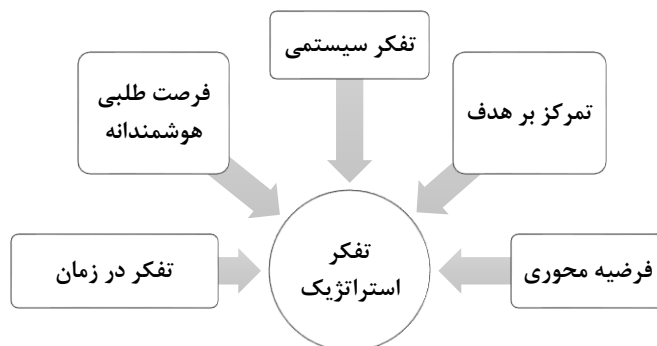
۵. تفکر در زمان؛ در این دیدگاه گذشته، حال و آینده از هم جدا نیستند، آینده بر مبنای گذشته شکل می گیرد و نقطه آغاز آن حال است (غفاریان و کیانی، ۱۳۸۶).

که با در نظر گرفتن پنج عنصر تفکر استراتژیک تواما با یکدیگر، میدان گسترده ای از دیدگاه ها را فراهم می سازد، که می توان از طریق آن به نحو مطلوبی سازمان را به صورت یک مجموعه کل در نظر گرفت و ارتباطات بخش های مربوط به آن را مورد بررسی قرار داد، به طوری که چهار سطح عمودی استراتژی و عناصر افقی را در یک سیستم پیوسته در نظر گرفت. (لیدکا، ۱۹۹۸)

و تفکر استراتژیک را مستلزم درک این عناصر و شناخت رابطه بین آنها می داند. این ادراک سازمان را توانمند می سازد تا:

- برای مشتری ارزش بیشتری نسبت به رقیب بیافزاید.
- روش های بدیع (و غیر قابل تقلیدی) را پیش گیرد.
- باتحولات و تغییرات محیط سازگاری ایجاد کند. (بون، ۲۰۰۵)

او در پژوهش خود پنج مرحله بهبود تفکر استراتژیک را معرفی کرد که عبارتند از: تعریف معیار، حفظ تمرکز، بکارگیری منابع چندانکه برای بینش و تحلیل، ایجاد تعادل میان رویکردهای تحلیلی و شهود، تست و تحلیل. (لیدکا، ۲۰۰۵).



شکل (۳) مدل مفهومی تحقیق (لیدکا، ۱۹۹۸)

^۱ DARDEN

به صورت خلاصه اجزا تعاریف و مفاهیم ارایه شده در مورد هر مولفه از دیدگاه نویسندگان مختلف در جدول (۱) ارائه می‌گردد که مبنایی برای تهیه سوالات پرسش نامه گردید:

جدول (۱) اجزا تعاریف و مفاهیم مولفه های تفکر استراتژیک مدل لیدکا

مولفه	اجزا تعاریف و مفاهیم	منابع
تفکر سیستمی	- توجه به کل به جای اجزا	(ناپیر و آلبرت، ۱۹۹۰)
	- توجه به زنجیره کامل ارزش آفرینی و درک تعاملات میان اجزاء آن - شناسایی نقش فرد در سیستم‌های بزرگتر و درک تأثیر رفتار او بر خروجی ها - توجه به روابط میان استراتژی های سطح شرکت، واحد کسب و کار و وظیفه ای با یکدیگر، با محیط خارجی و با تصمیم گیری روزمره های - توجه به ارتباطات میان واحدها و وظایف سازمانی - تفکر فرآیندی - درک رابطه میان شرکای سهامی، واحد تجاری و سطوح عملیاتی استراتژی‌های	(لیدکا، ۱۹۹۸)
	- تغییر نگرش به سازمان به عنوان مجموعه ای از اجزاء غیر مرتبط رقیب برای کسب منابع به یک سیستم جا مع متشکل از اجزاء - درک پویایی های محیط داخلی و خارجی سازمان	(بن، ۲۰۰۵)
	- درک وابستگی متقابل اعضا و تعاملات آنها در سیستم داخلی و خارجی	(دیوید، ۲۰۱۰)
	- علاقمندی به صرف نظر از منافع کوتاه مدت برای دستیابی به نتایج	(ناپیر و آلبرت، ۱۹۹۰)
تمرکز بر هدف	- تجسم هدف و آینده مطلوب سازمانی - تعیین اهداف ارزشمند از دید کارکنان - تمرکز در جهت دار ساختن استراتژی در راستای رسیدن به اهداف و آرمان	(لیدکا، ۱۹۹۸)
	- اراده ای درونی و استوار در راستای رسیدن به اهداف و آرمان ها	(دیوید، ۲۰۱۰) (لیدکا، ۱۹۹۸)
	- خلق چشم انداز مشترک برگرفته از ارزیابی های داخلی و خارجی - تعیین و تبیین وضعیت آتی فرآیندهای اصلی سازمان	(بن، ۲۰۰۱) (بن، ۲۰۰۵)
	- توانایی تعیین ارزشمندی اهداف میانی نسبت به اهداف نهایی	(غفریان و کیانی، ۱۳۸۶)
	- خلق ارزش‌های جدید برای مشتری	(هامل، ۲۰۰۱)
فرصت طلبی هوشمندانه	- بازنگری استراتژی‌های برنامه ریزی شده و طرح گزینه های استراتژیک - نگرش مثبت به تغییرات به عنوان وسیله ای برای کشف فرصتهای نو ظهور - استقبال از ایده های کارکنان در سازمان	(لیدکا، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵)
	- توجه به تحولات فضای کسب و کار و فرصت ها ی حاصل از آن	(دیوید، ۲۰۱۰) (لیدکا، ۲۰۰۵)
	- هوشمندی نسبت به محیط	(دیوید، ۲۰۱۰) (لیدکا، ۲۰۰۵)
	- درک محیط داخلی و خارجی سازمان	(لیدکا، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵)
	- شناسایی موضوعات استراتژیک سازمان - ارزیابی محیط داخلی و خارجی	(کالینز و همکاران، ۲۰۰۰)
	- توجه به فرصت‌های خارجی	(گریتس، ۲۰۰۲)

مؤلفه	اجزا تعاریف و مفاهیم	منابع
روش تحقیق	- هوشیاری نسبت به صنعت ورقبا - هوشیاری نسبت به نقاط قوت و فرصت‌ها - آگاهی از حوزه های اصلی که سازمان در آنها دچار مشکل است	(آکورو انگلیست، ۲۰۰۶)
	- توانایی طرح فرضیات خلاقانه در مورد محیط کسب و کار و آزمون اثربخش آنها	(دیوید، ۲۰۱۰) (لیدکا، ۱۹۹۸)
	- چگونگی رویارویی افراد با مشکلات و ارائه ی راه حل - برقراری پیوند بین تفکر خلاق و تحلیلی - خلق فرضیه های متنوع بدون از بین بردن قابلیت بررسی ایده های جدید و رویکردهای نوین - قابلیت کشف ایده‌ها و ارائه راه کارهای بدیع	(لیدکا، ۱۹۹۸)
	- در نظر گرفتن فرضیات جایگزین	(زند، ۲۰۱۰)
روش تحقیق	- برقراری ارتباط میان گذشته، حال و آینده	(دیوید، ۲۰۱۰) (لیدکا، ۱۹۹۸)
	- شناسایی الگوهای تکرار شونده در وقایع - در نظر گرفتن گذشته برای حرکت از حال به آینده است و بهبود کیفیت تصمیم گیری - بهره‌گیری از وقایع گذشته برای پیش بینی آینده - استفاده از دانش گذشته جهت یافتن مدل های مناسب برای اتخاذ تصمیمات فعلی - برقراری نوسان پایدار بین گذشته، حال و آینده	(لیدکا، ۱۹۹۸)

۵. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش در دسته روش مورد استفاده توصیفی پیمایشی می باشد. روال اجرایی این پروژه در ابتدا پس از بررسی ادبیات نظری، و با توجه به اجزا و تعاریف مختلف عناصر تفکر استراتژیک مدل لیدکا و نظرات استاتید و خبرگان سازمان، شاخص های سنجش تفکر استراتژیک در مدیران شرکت گاز استخراج و در قالب یک پرسشنامه تنظیم گردید. پرسشنامه مشتمل بر ۶۰ سوال بر اساس پنج بعد تفکر استراتژیک مدل لیدکا بر اساس طیف لیکرت طراحی و در بین ۷۰ نفر از مدیران شرکت گاز توزیع و که ۶۶ پرسشنامه تکمیل و در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ و با مقدار ۰/۹۱ مورد تایید قرار گرفت. همچنین روایی محتوای پرسشنامه تحقیق با استفاده از نظر اساتید و کارشناسان سازمان و روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی اکتشافی مورد تایید قرار گرفت.

پس از گردآوری اطلاعات با استفاده از پرسشنامه، در ابتدا به توصیف ویژگیهای دموگرافیک در نمونه های تحقیق (جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه کار) اقدام نموده، پس از آن به منظور نمایش تصویری داده های فوق، از نمودار دایره ای و میله ای استفاده شده است. در راستای تحلیل داده ها و پاسخ به سوال های پژوهش و آزمون فرضیات، ابتدا به وسیله آزمون t تک نمونه ای مستقل، میزان کاربرد تفکر استراتژیک مورد سنجش و سپس به منظور اولویت بندی میزان اهمیت هر یک از متغیرها تفکر استراتژیک از نظر مدیران شرکت گاز استان خوزستان از آزمون فریدمن استفاده شده و در ادامه جهت تعیین عوامل موثر بر تفکر استراتژیک در شاخص های استخراج شده بر اساس هر مؤلفه از مدل لیدکا از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده گردید.

سوالات تحقیق

۱. میزان تفکر سیستمی درمدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه می باشد ؟
۲. میزان تمرکز بر هدف درمدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه می باشد ؟
۳. میزان فرصت طلبی هوشمندانه درمدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه می باشد ؟

۴. میزان فرضیه محوری بودن در مدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه می باشد ؟
۵. میزان تفکر در زمان در مدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه می باشد ؟
۶. اهمیت ابعاد تفکر استراتژیک بر اساس مدل جین لیدکا در میان مدیران شرکت گاز استان خوزستان چگونه است؟
۷. عوامل موثر بر ابعاد تفکر استراتژیک براساس مولفه های مدل جین لیدکا در مدیران شرکت گاز استان خوزستان کدامند؟

۶. یافته های جمعیت شناسی

آماره های توصیفی تحقیق نشان دهنده آن است که در نمونه مورد بررسی یافته ها مدیران شرکت گاز استان خوزستان که از مجموع ۶۶ نفر نمونه آماری تعداد ۶۶ نفر معادل ۱۰۰ درصد از پاسخ دهندگان مرد بوده اند.

در مورد متغیر سن یافته ها حاکی از آن است که از مجموع ۶۶ نفر تعداد ۱۰ نفر معادل ۱۵/۲ درصد از پاسخ دهندگان بین ۲۰ تا ۳۵ سال، تعداد ۲۴ نفر معادل ۳۶/۴ درصد آنان سن بین ۳۶-۵۰ سال، تعداد ۳۲ نفر معادل ۴۸/۵ درصد آنان سن بالای ۵۰ سال را دارا بوده اند. که این افراد از نظر تحصیلات، تعداد ۳ نفر معادل ۴/۵ درصد آنان دیپلم، تعداد ۵ نفر معادل ۷/۶ درصد آنان کاردانی، تعداد ۳۴ نفر معادل ۵۱/۵ درصد آنان کارشناسی، تعداد ۲۳ نفر معادل ۳۴/۸ درصد آنان تحصیلات کارشناسی ارشد و تعداد ۱ نفر معادل ۱/۵ درصد جمعیت دارای مدرک دکتری بودند.

متغیر دیگری که داده های آن مورد بررسی قرار گرفت میزان سابقه کاری مدیران بود و یافته ها حاکی از آن است که از مجموع ۶۶ نفر تعداد ۲ نفر از پاسخ دهندگان معادل ۳ درصد داری ۱ تا ۵ سال سابقه کاری، تعداد ۹ نفر معادل ۱۳/۶ درصد بین ۵ تا ۱۰ سال، تعداد ۶ نفر معادل ۹/۱ درصد بین ۱۰ تا ۱۵ سال سابقه کاری، تعداد ۴ نفر معادل ۶/۱ درصد بین ۱۵ تا ۲۰ سال سابقه کاری، تعداد ۴۵ نفر معادل ۶۸/۲ درصد بیش از بیست سال سابقه کاری داشتند.

۷. تحلیل داده ها

جهت پاسخ گویی به سوالات ۱ الی ۵ و بررسی وضعیت کاربرد هر مولفه از آزمون تی تک نمونه ای استفاده می گردد. از آن جا که عوامل، مقادیری بین ۱ تا ۵ را به خود اختصاص می دهد، عدد ۳ به عنوان عدد متوسط در نظر گرفته شد و برای تصمیم گیری درباره بزرگتر یا کوچکتر بودن میانگین از مقدار ۳، باید با در نظر گرفتن سطح معناداری و علامت حد بالا و پایین توجه کنیم.

جدول (۲): نتایج آزمون تی تک نمونه ای

متغیر	میانگین	آماره تی	درجه آزادی	ضریب معناداری	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
						حد پایین	حد بالا
تفکر سیستمی	۶۲.۳	۳۱۴.۶	۶۵	۰.۰۰۰	۶۲۱.۰	۴۲.۰	۸۲.۰
تمرکز بر هدف	۶۱.۳	۶۳۸.۶	۶۵	۰.۰۰۰	۶۰۶.۰	۴۲.۰	۷۹.۰
فرصت طلبی هوشمندانه	۴۲.۳	۲۴۰.۵	۶۵	۰.۰۰۰	۴۲۴.۰	۲۶.۰	۵۹.۰
فرضیه محور بودن	۲۱.۳	۲۴۹.۲	۶۵	۰.۰۲۸	۲۱۰.۰	۰.۲۴	۳۹.۰
تفکر در زمان	۴۷.۳	۲۴۲.۵	۶۵	۰.۰۰۰	۴۷۰.۰	۲۹.۰	۶۵.۰

با توجه به اینکه سطح معناداری در تمامی مولفه ها از ۰.۰۵ کوچکتر می باشد فرض صفر رد می شود این بدان معنی است که میانگین این مولفه اختلاف معنی داری با عدد ۳ دارد. با توجه به مثبت بودن حد بالا و حد پایین می توان گفت که میانگین این عامل بزرگتر از ۳ می باشد. در نتیجه وضعیت مولفه های تفکر استراتژیک در شرکت گاز استان خوزستان مطلوب می باشد.

به منظور اولویت بندی میزان اهمیت هر یک از متغیرها تفکر استراتژیک از نظر مدیران شرکت گاز استان خوزستان از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج در زیر قابل مشاهده می باشد.

جدول (۲): اولویت بندی میزان اهمیت متغیرها

رتبه	متغیر	میانگین رتبه ای
۱	تفکر سیستمی	۳۷.۳
۲	تمرکز بر هدف	۲۹.۳
۴	فرصت طلبی هوشمندانه	۹۰.۲
۵	فرضیه محور بودن	۴۰.۲
۳	تفکر در زمان	۰۴.۳

نتایج آزمون فریدمن نشان می دهد که از بین متغیرها، تفکر سیستمی با میانگین رتبه ای ۳۷.۳ بیشترین اولویت را دارد و بعد از آن به ترتیب متغیرهای تمرکز بر هدف با میانگین رتبه ای ۲۹.۳، تفکر در زمان با میانگین رتبه ای ۰۴.۳، فرصت طلبی هوشمندانه با میانگین رتبه ای ۹۰.۲ و فرضیه محور بودن با میانگین رتبه ای ۴۰.۲ قرار دارند. با توجه به جدول (۳)، sig کمتر از ۰.۵٪ می باشد و فرض H_0 رد شده و ادعای یکسان بودن اولویت متغیرها پذیرفته نمی گردد.

جدول (۳): آماره آزمون فریدمن

۶۶	تعداد
۵۴.۳۵	کای اسکور
۴	درجه آزادی
۰۰۰.۰	Sig

برای تعیین عوامل موثر بر تفکر استراتژیک در شاخص های استخراج شده بر اساس هر مولفه از مدل لیدکا از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. با توجه به اینکه در این پژوهش از یک مدل با پنج متغیر برای بررسی وضعیت تفکر استراتژیک استفاده شده است. بنابراین باید برای هر کدام از متغیرها تحلیل عاملی جداگانه ای انجام شود. بر این اساس فرایند تحلیل عاملی اکتشافی برای هر مولفه از مدل به منظور دسته بندی عوامل مهم به صورت جداگانه در شاخص های تعریف شده در هر متغیر انجام گردید. پرسشنامه طراحی شده دارای ۶۰ سوال بر اساس متغیرهای مدل لیدکا شامل تفکر سیستمی (سوال ۱ تا ۱۶)، تمرکز بر هدف (سوال ۱۷ تا ۳۰)، فرصت طلبی هوشمندانه (سوال ۳۱ تا ۴۱)، فرضیه محوری (سوال ۴۲ تا ۵۰) و تفکر در زمان (سوال ۵۱ تا ۶۰) می باشد. برای انجام تحلیل عاملی ابتدا باید از این مسئله اطمینان حاصل شود که می توان داده های موجود را برای تحلیل مورد استفاده قرار داد. نتایج حاصل از آزمون تحلیل عاملی به شرح زیر در جدول (۴) می باشد:

جدول (۴): نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی

متغیرها	تعداد متغیرها	شاخص Kmo	معنی داری آزمون بارتلت	عدد اشتراک عوامل	عوامل استخراج شده	واریانس کل
تفکر سیستمی	۱۶	۸۴۸.۰	۰.۰۰۰	۵۲۲.۰	۳	۷۱
تمرکز بر هدف	۱۴	۸۶۰.۰	۰.۰۰۰	۵۰۲.۰	۲	۶۵
فرصت طلبی هوشمندانه	۱۱	۸۵۰.۰	۰.۰۰۰	۵۰۴.۰	۲	۶۲
فرضیه محور بودن	۹	۸۹۸.۰	۰.۰۰۰	۵۱۹.۰	۱	۶۴
تفکر در زمان	۱۰	۸۹۷.۰	۰.۰۰۰	۵۱۶.۰	۱	۶۳

مقدار آزمون KMO برای هریک از مولفه ها بزرگتر از ۰,۷ می باشد که نشان از کفایت نمونه گیری می باشد. همچنین مقدار ضریب معناداری صفر در آزمون بارتلت نشان می دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار مناسب می باشد. عدد اشتراک شاخص ها بزرگتر از ۰,۵ می باشد، و بنابراین سوالات یاد شده از روایی لازم برای تحلیل عاملی برخوردارند. پس از انجام آزمونهای فوق و تایید، ادامه مراحل تحلیل عاملی برای هر یک از مولفه ها انجام گردید که در نهایت هشت عامل به عنوان عوامل اصلی انتخاب گردید و در جدول (۴) تعداد عوامل و واریانس کل هر عامل، که نشان دهنده این است که چند درصد از واریانس حوزه مورد بررسی را پوشش می دهد نشان داده شده است. توضیحات تکمیلی برای هر مولفه به شرح زیر می باشد:

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۱۶ شاخص متغیر تفکر سیستمی، سه عامل اصلی شناسایی شده با توجه به ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری می شوند:

- نگرش کلی از سازمان و محیط آن (کل نگری)
- الگوی ذهنی کامل از نظام خلق ارزش
- توجه به نقش فرد در تصمیم گیری ها

تحلیل عاملی نشان می دهد که شاخص های q1. q2. q3. q4. q16. تحت عامل الگوی ذهنی کامل از نظام خلق ارزش و مولفه های q5. q6. q7. q8 (علازمه داشتن بار عاملی کمتر نسبت به عامل اول) با توجه به بیشینه تحقیق تحت عامل توجه به نقش فرد در تصمیم گیری های سازمان قرار می گیرند.

جدول (۵): ماتریس چرخیده اجزا تفکر سیستمی

	اجزا			عنوان شاخص	
	۳	۲	۱		
q1	.194	.720	.377	اهمیت نقش واحد تحت مدیریت در خلق ارزش	
q2	.092	.849	.137	اهمیت نقش عوامل داخلی (کارآیی، سیستم های مالی و...) در تحقق ارزش های سازمان	
q3	.050	.780	.381	اهمیت نقش عوامل درونی (سیاست های کلی سازمان) در تحقق ارزش های سازمان	
q4	.427	.711	.124	اهمیت واحد تحت مدیریت به عنوان جزیی از کل سازمان	
q5	.837	.118	.015	اهمیت نظر مراجعین (درون سازمانی) در تصمیم گیری ها	
q6	.829	.229	.128	اهمیت نظر مراجعین (برون سازمانی) در تصمیم گیری ها	
q7	.565	.367	.398	اهمیت نقش تصمیمات اخذ شده بر عملکرد سازمان	
q8	.452	.250	.506	اهمیت نظر کارکنان واحد تحت مدیریت در تصمیم گیری های سازمان	
q9	.039	.289	.834	میزان شناخت از فرصت ها و تهدید های محیط	
q10	-.029	.125	.888	میزان شناخت از نقاط قوت و ضعف سازمان	
q11	.152	.190	.859	میزان شناخت از چگونگی تعامل و رابطه اجزا سازمان با محیط	
q12	.215	.171	.820	میزان شناخت از چگونگی تعامل بین واحد های درون سازمانی	
q13	.052	.269	.811	میزان شناخت از چگونگی رابطه میان شرکای سازمان و سطوح عملیاتی استراتژیها	
q14	.243	.397	.715	میزان شناخت از روابط، تعامل و تاثیر فرایندهای تعریف شده در سازمان	
q15	.204	.506	.572	توانایی تشخیص وابستگی متقابل اعضا و تعاملات آنها در سیستم های داخلی و خارجی	
q16	.263	.636	.230	میزان اعتقاد به تاثیر پذیری عملکرد سازمان از تعامل بین بخش های سازمان با یکدیگر	

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۱۴ شاخص متغیر تمرکز بر هدف، دو عامل به عنوان عامل های اصلی شناسایی می شود. این دو عامل با توجه به ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری می شوند:

- داشتن چشم انداز و تمرکز بر آن

- تمرکز منابع

تحلیل عاملی نشان می دهد که شاخص های q29، q28، q27، q26، q25، q23، q22، q21، q20. تحت عامل داشتن چشم انداز و تمرکز بر آن، شاخص های q19، q18، q17، q24 (علازمه داشتن بار عاملی کمتر نسبت به عامل اول) تحت عامل تمرکز منابع قرار می گیرند.

جدول (۶): ماتریس چرخیده اجزا تمرکز بر هدف

عنوان شاخص	اجزا		
	۱	۲	
q17	215	802	میزان استفاده از منابع فیزیکی در جهت تحقق اهداف سازمان
q18	213	878	میزان استفاده از توان تکنولوژیکی در جهت تحقق اهداف سازمان
q19	368	773	میزان استفاده از توان منابع انسانی در جهت تحقق اهداف سازمان
q20	692	152	میزان برخورد با موانع در مسیر دستیابی به چشم انداز سازمان
q21	699	144	میزان ایستادگی در مقابل شرایط نامتعادل و تغییرات سازمان در دستیابی به اهداف سازمان
q22	617	417	میزان وضوح اهداف و چشم انداز سازمان
q23	634	320	میزان قرار داشتن واحد سازمانی تحت مدیریت در مسیر اصلی سازمان
q24	706	466	میزان موفقیت در همراستا کردن عملکرد کارکنان تحت مدیریت خود در دستیابی به اهداف
q25	778	341	میزان همسویی استراتژیهای عملیاتی در دستیابی به اهداف سازمان
q26	816	338	میزان همسویی اهداف عملیاتی و اهداف استراتژیک سازمان
q27	864	260	توانایی جهت دهی به فرایند های سازمان در راستای چشم انداز مشترک
q28	707	089	توانایی تشریح آینده فعالیتهای سازمان
q29	847	232	توانایی تعیین ارزشمندی اهداف میانی نسبت به اهداف نهایی و چشم انداز سازمان
q30	704	101	توانایی تعریف اهداف و چشم انداز سازمان (واحد تحت مدیریت)

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۱۱ شاخص متغیر تمرکز بر هدف، دو عامل به عنوان عامل های اصلی شناسایی می شود. این دو عامل با توجه به ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری می شوند:

- هوشمندی محیطی

- نگرش مثبت به تغییرات

تحلیل عاملی نشان می دهد که شاخص های q41، q39، q38، q37، q36، q35 تحت عامل هوشمندی محیطی، مولفه های q31، q40، q34، q33، q32 تحت عامل نگرش مثبت به تغییرات قرار می گیرند.

جدول (۷): ماتریس چرخیده اجزا فرصت طلبی هوشمندانه

عنوان شاخص	اجزا	
	۱	۲
q31	میزان ضرورت توجه به ایجاد ارزش های فرصت آفرین برای مشتریان	.471
q32	میزان نگرش مثبت به تغییرات به عنوان وسیله ای برای کشف فرصت های نوظهور	.201
q33	میزان قابل رؤیت بودن بکارگیری ایده های کارکنان در واحد سازمانی تحت مدیریت	.335
q34	میزان تاثیر تغییرات محیط بر فعالیت های واحد سازمانی تحت مدیریت	.062
q35	میزان شناخت و استفاده بهینه از فرصت های محیطی در بهبود عملکرد سازمان	.664
q36	میزان بحث و بررسی در خصوص تهدید ها و فرصت های محیطی در جلسات عمومی	.869
q37	میزان شناخت و استفاده از استراتژیهای جایگزین در بهره گیری از فرصت های محیطی	.856
q38	میزان شناخت از محیط کسب و کار سازمان	.743
q39	میزان توانایی استفاده از منحصر به فرد بودن دارایی ها در برابر شرکا و مشتریان	.629
q40	میزان استقبال از ایده های کارکنان در سازمان	.147
q41	میزان مطالعه و توجه به عملکرد سازمان های همسو برای تصمیم گیری در حوزه مدیریت	.639

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۹ شاخص متغیر فرضیه محوری، یک عامل که دارای مقادیر ویژه بزرگتر از یک هستند در تحلیل باقی می ماند و به عنوان عامل های اصلی شناسایی می شود. این عامل می تواند تقریباً ۶۴ درصد از تغییر پذیری متغیرها را توضیح دهند. که با توجه به ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری می شود:

- فرضیه سازی خلاقانه و آزمون سازی فرضیه

با توجه به استخراج فقط یک عامل مرحله چرخش عوامل انجام نگردید. در جدول (۴-۲۴) خروجی بارهای عاملی هر یک از متغیرها در عامل استخراج شده را نشان می دهد.

جدول (۸) ماتریس اجزا فرضیه محوری

عنوان شاخص	اجزا	
	۱	۲
q42	میزان بکارگیری خلاقیت، در حین تصمیم گیری در فرصت های زمانی محدود	.771
q43	میزان بکارگیری خلاقیت، در رویارویی با مشکلات و ارائه راه حل .	.790
q44	میزان توانایی تعیین گزینه های مختلف برای حل یک مسئله با توجه به پیامدهای آن	.742
q45	میزان بکارگیری خلاقانه روش علمی فرض و آزمون فرض در محیط کار.	.835
q46	میزان توانایی خلق فرضیه های متنوع بدون از بین بردن قابلیت بررسی ایده های جدید و رویکردهای	.869
q47	امکان فرضیه سازی خلاقانه در محیط کار.	.809
q48	وجود شرایط مناسب برای آزمون فرضیه های خلاقانه در محیط کار.	.721
q49	میزان توانایی ارائه ایده ها و توسعه راه حل هایی نو در محیط کار.	.785
q50	میزان توانایی برقراری پیوند بین تفکر واگرا و همگرا (خلاقیت و تحلیل) در محیط کار .	.884

با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۱۰ شاخص متغیر تفکر در زمان، یک عامل که دارای مقادیر ویژه بزرگتر از یک هستند در تحلیل باقی می ماند و به عنوان عامل های اصلی شناسایی می شود. این عامل می تواند تقریباً ۶۳ درصد از تغییر پذیری متغیرها را توضیح دهند. که با توجه به ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری می شود:

- یادگیری از زمان و تفکر به هنگام

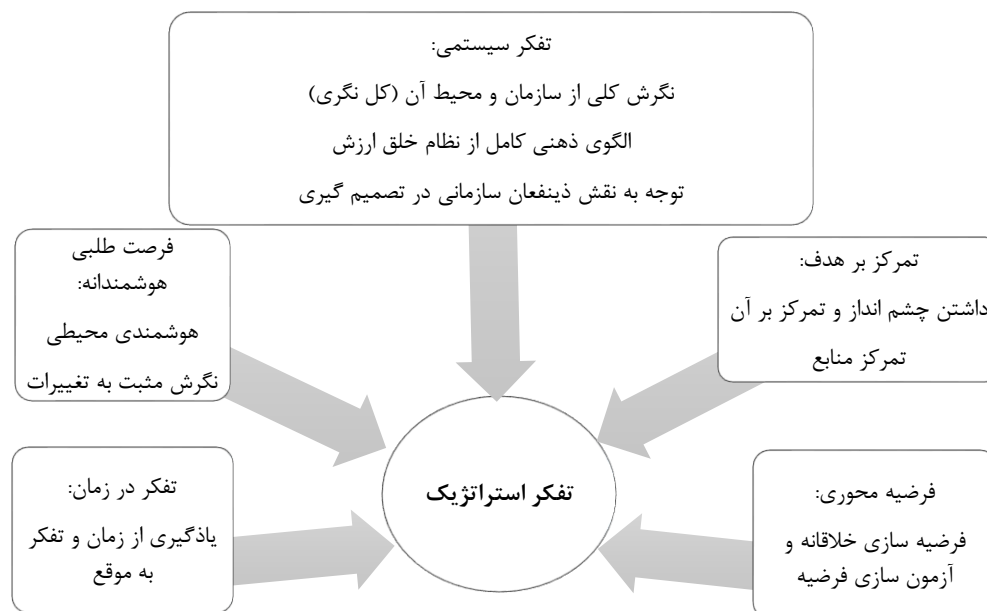
با توجه به استخراج فقط یک عامل مرحله چرخش عوامل انجام نگردید. در جدول (۴-۲۷) خروجی بارهای عاملی هر یک از متغیرها در عامل استخراج شده را نشان می دهد. نمره امتیاز عامل استخراج شده ۰.۷۹۳ می باشد.

جدول (۹): ماتریس اجزا تفکر در زمان

عنوان شاخص	اجزا	
	۱	
میزان بهره مندی از فرصت های گذشته برای تدوین اهداف سازمان.	839.	q51
میزان بهره مندی از ارتباط بین گذشته، حال و آینده برای خلق ارزش .	880.	q52
میزان بهره مندی از تجربیات گذشته سازمان در پیش بینی آینده.	885.	q53
میزان بهره مندی از عملکرد و تجربیات گذشته سازمان در تصمیم گیری برای حرکت از	820.	q54
میزان اعتقاد به ارتباط بین نقاط قوت فعلی سازمان با عملکرد گذشته	782.	q55
میزان اعتقاد به ارتباط بین نقاط ضعف فعلی سازمان با عملکرد گذشته	719.	q56
میزان اعتقاد به اهمیت نوسان بین گذشته، حال و آینده در تدوین راهبرد و اجرای آنها	794.	q57
میزان اعتقاد به اینکه گذشته ارزش پیش بینی کنندگی دارد	747.	q58
میزان اعتقاد به اینکه آینده بر مبنای گذشته شکل می گیرد و نقطه آغاز آن شرایط حال است	732.	q59
میزان توانایی حفظ ارتباط بین گذشته و آینده سازمان در تصمیمات مدیریتی	740.	q60

۸. نتیجه گیری و پیشنهادات

وضعیت تفکر استراتژیک در شرکت گاز استان خوزستان مطلوب بوده و کلیه عناصر در سازمان در حال جاری سازی می باشد. اما با توجه به نتایج آزمون ها عناصر فرصت طلبی هوشمندانه، فرضیه محوری و تفکر در زمان نیاز به توجه و برنامه ریزی بیشتری جهت بهبود می باشند. همچنین به منظور شناسایی عوامل اصلی موثر در تفکر استراتژیک در هر مولفه از مدل لیدکا برای برنامه ریزی جهت اجرا، بهبود و کنترل روند پرورش تفکر استراتژیک در مدیران سازمان، شاخص های استخراج شده دسته بندی گردید و مدل تفکر استراتژیک بر اساس مولفه های مدل لیدکا در شرکت گاز استان خوزستان به صورت شکل (۳) پیشنهاد می گردد:



شکل (۳): مدل پیشنهادی تفکر استراتژیک بر اساس مولفه های مدل لیدکا در شرکت گاز استان خوزستان

بر اساس نتایج تحلیل عاملی پرورش و استقرار تفکر سیستمی در شرکت گاز استان خوزستان مستلزم کسب مهارت‌ها و انجام اقداماتی به شرح زیر بر اساس تاثیرگذاری در عوامل سه گانه شناسایی شده در این متغیر می باشد .

- درک پویایی های محیط داخلی و خارجی سازمان
- توانایی شناخت از چگونگی تعامل و رابطه اجزا سازمان با محیط
- توجه به ارتباطات میان واحدها و وظایف سازمانی
- برقراری تفکر فرآیندی در سازمان
- توجه به زنجیره کامل ارزش آفرینی و درک تعاملات میان اجزاء آن
- توجه به نقش مراجعین (درون و برون سازمانی) در تصمیم گیری ها و اهمیت نقش تصمیمات اخذ شده بر عملکرد سازمان.

بنابراین با توجه به نتایج سنجش انجام شده تفکر سیستمی از موقعیت بهتری نسبت به شاخص های دیگر برخوردار است ولیکن لازم است مدیران سازمان زمینه لازم برای ارتقا توانمندیهای فوق را در سازمان از طریق برگزاری کارگاههای آموزشی فراهم نمایند. همچنین کارشناسان و بخصوص مدیران این مجموعه به جای جزیره ای فکر کردن و توجه به تک تک اجزاء، تغییردیدگاه داده و کل نگری و یا دیدگاه سیستمی را جایگزین نگاه موجود خود نمایند .

بر اساس نتایج تحلیل عاملی پرورش و استقرار تمرکز بر هدف در شرکت گاز استان خوزستان مستلزم کسب مهارت‌ها و انجام اقداماتی به شرح زیر بر اساس تاثیرگذاری در عوامل شناسایی شده در این متغیر می باشد .

- خلق چشم انداز مشترک برگرفته از ارزیابی های داخلی و خارجی
 - تعیین و تبیین وضعیت آتی فرآیندهای اصلی سازمان
 - جهت دهی به فرایند های سازمان در راستای چشم انداز مشترک
 - تمرکز در جهت دار ساختن استراتژی در راستای رسیدن به اهداف و آرمان
 - استفاده بهینه از امکانات و توان سازمان (تکنولوژیکی، منابع انسانی، فیزیکی و ...) در دستیابی به اهداف سازمان.
- بنابراین با توجه به نتایج سنجش انجام شده میزان کاربرد تمرکز بر هدف در مدیران شرکت گاز استان خوزستان مطلوب می باشد. اما به منظور حفظ و بهبود این روند با توجه به نقش مهم ترسیم چشم انداز صحیح که تعیین کننده جهت گیری های کلی سازمان در آینده می باشد، ضمن کسب مهارت در تعریف آینده آرمانی سازمان و تدوین نقشه راه استراتژیک، پیشنهاد می گردد. مدیران سازمان در فرایند تجزیه و تحلیل، تدوین و تعریف چشم انداز و اهداف سازمان ضمن مشارکت کارکنان و فراهم آوردن حس اعتماد متقابل شرایط همسو کردن آنها برای دستیابی به برنامه تدوین شده را فراهم سازند. همچنین فرمان نیت متمرکز (هدف گیری و هدف گرایی) را در سازمان استقرار نمایند. از این طریق بایستی منابع خود را بر روی اهداف استراتژیک متمرکز کند.
- بر اساس نتایج تحلیل عاملی پرورش و استقرار فرصت طلبی هوشمندانه در شرکت گاز استان خوزستان مستلزم کسب مهارت‌ها و انجام اقداماتی به شرح زیر بر اساس تاثیرگذاری در عوامل شناسایی شده در این متغیر می باشد .

- هوشیاری نسبت به نقاط قوت و فرصت های محیطی
- توجه به تحولات فضای کسب و کار و فرصت های حاصل از آن
- هوشیاری نسبت به صنعت و رقبا
- آگاهی از حوزه های اصلی که سازمان در آنها دچار مشکل است
- شناسایی موضوعات استراتژیک سازمان
- ارزیابی محیط داخلی و خارجی
- نگرش مثبت به تغییرات به عنوان وسیله ای برای کشف فرصتهای نو ظهور
- خلق ارزش های جدید برای مشتری
- استقبال از ایده های کارکنان در سازمان

بنابراین با توجه به نتایج سنجش انجام شده میزان کاربرد فرصت طلبی هوشمندانه در مدیران شرکت گاز استان خوزستان مطلوب می باشد. اما میانگین رتبه آن نشان دهنده این است که بر خلاف اهمیت این عامل در موفقیت سازمان مورد کم توجهی توسط مدیران قرار گرفته است بنابراین به منظور بهبود این قابلیت در سازمان پیشنهاد می گردد مدیران سازمان فرامین و اقدامات زیر را سر لوحه امور خود قرار دهند:

- در هر رخداد و روندی، در جستجوی فرصت و منفعت استراتژیک باشید
 - محاورات جدید را برقرار سازید.
 - از تجربه های جدید استقبال کنید.
 - سیستم خلق ارزش را از نو بیافرینید
 - متمرکز بر عواملی باشید که هم متمایزکننده باشد و ممتاز کننده
 - ترویج فضای گفتمان استراتژیک در سازمان
- بر اساس نتایج تحلیل عاملی پرورش و استقرار فرضیه محوری در شرکت گاز استان خوزستان مستلزم کسب مهارتها و انجام اقداماتی به شرح زیر بر اساس تاثیرگذاری در عوامل شناسایی شده در این متغیر می باشد .
- برقراری پیوند بین تفکر خلاق و تحلیلی
 - توانایی طرح فرضیات خلاقانه در مورد محیط کسب و کار و آزمون اثربخش آنها
 - تصمیم گیری منعطف بر مبنای فرضیه سازی و خلاقیت
 - قابلیت کشف ایده ها و ارائه راه کارهای بدیع
- هم اکنون در محیط اکثر سازمانها افزایش دسترسی به اطلاعات و کمبود زمان برای تفکر، توانایی فرضیه سازی و آزمون آنها به صورت مؤثر موضوع مهمی قلمداد می شود و توانایی خوب کار کردن در فرضیه ها هسته اصلی شایستگی بهترین استراتژی هایی است که در سازمان مورد استفاده قرار می گیرند که توجه به نتایج سنجش انجام شده به نظر می رسد این شاخص مورد کم توجهی مدیران ارشد در این سازمان واقع شده است . در خصوص این شاخص نیز پیشنهاد می گردد که به عوامل ذیل به ترتیب اولویت توجه بیشتری گردد:

- بکارگیری خلاقیت در حین فرصت گیری های زمانی محدود
 - استفاده از روش های علمی در تصمیم گیری ها
 - منعطف نمودن سازمان در برابر تغییرات
 - امکان فرضیه سازی خلاقانه در محیط
 - ایجاد نظام انگیزشی
- بر اساس نتایج تحلیل عاملی پرورش و استقرار فرضیه محوری در شرکت گاز استان خوزستان مستلزم کسب مهارتها و انجام اقداماتی به شرح زیر بر اساس تاثیرگذاری در عوامل شناسایی شده در این متغیر می باشد .
- بهره مندی از ارتباط بین گذشته، حال و آینده برای خلق ارزش .
 - بهره مندی از فرصتهای گذشته برای تدوین اهداف سازمان.
 - در نظر گرفتن گذشته برای حرکت از حال به آینده است و بهبود کیفیت تصمیم گیری
 - شناسایی الگوهای تکرار شونده در وقایع
- مسائل امروز ناشی از راه حل های دیروزی است . به مدیران سازمان پیشنهاد می شود با تشکیل یک کمیته مطالعاتی و پژوهشی جهت بررسی تمام فراز و فرود، موفقیت و شکست و چالش هایی که پشت سر گذاشته اند تجربه را تجزیه و تحلیل نموده و تجربه های قابل بهره برداری را استخراج کنند و در اختیار مدیریت عالی قرار دهند زیرا مدیران باید در اتخاذ تصمیمات، استفاده از تجربیات گذشته، نگاه به آینده و اقدام به موقع را مدنظر داشته باشند.

منابع فارسی

۱. آقاجانین، سمیه، رستمی، مرضیه (۱۳۹۰). تعیین عناصر تشکیل دهنده ی سازه تفکر استراتژیک، فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال هشتم، شماره ۲۹.
۲. استیسی، رالف. (۱۳۸۹). تفکر استراتژیک و مدیریت تحول، ترجمه مصطفی جعفری و مهزیار کاظمی موحد، تهران، انتشارات رسا، چاپ سوم.
۳. ایرانزاده، سلیمان؛ صباحی، عیسی؛ عماری، حسین. (۱۳۸۷). تفکر استراتژیک، تبریز، انتشارات فروزش، چاپ اول.
۴. بهرامی، حمید رضا، طاهری فرد، طیبه. (۱۳۹۱). ارائه مدل مفهومی برای سنجش تفکر مدیران بر اساس مؤلفه های تفکر استراتژیک، مجله راهبرد (دانشگاه تهران)، شماره ۸.
۵. پورصادق، ناصر، یزدانی، بهرنگ. (۱۳۹۰). تأثیر قابلیت تفکر استراتژیک مدیران ارشد بر موفقیت شرکت های کوچک و متوسط، مجله مطالعات راهبردی، شماره ۷.
۶. ربیعی، علی؛ خاتمی، نوfernاز؛ علاقه مند، شهرام؛ خاشعی، فاطمه، مهرآرین، رضا. (۱۳۸۷). بررسی میزان تفکر استراتژیک در سازمان های استراتژی محور، پنجمین کنفرانس بین المللی مدیریت استراتژیک، تهران.
۷. سلطانی، ایرج؛ قربانی، امید. (۱۳۸۹). تحول ذهنی زیربنای تفکر استراتژیک رهبری سازمانی، هفتمین کنفرانس بین المللی استراتژیک تهران.
۸. سنگه، پیتر. (۱۳۸۶). "پنجمین فرمان"، ترجمه حافظ کمال، هدایت، روشن، محمد، نشر سازمان مدیریت صنعتی.
۹. غفاریان، وفا؛ علی احمدی، علیرضا. (۱۳۸۱). رویکردهای نوین استراتژی، ماهنامه تدبیر شماره ۱۳۰.
۱۰. غفاریان، وفا؛ علی احمدی، علیرضا. (۱۳۸۲). "تفکر استراتژیک"، مجله تدبیر، سال چهاردهم، شماره ۱۳۷.
۱۱. غفاریان، وفا؛ کیانی، غلام رضا. (۱۳۸۶). استراتژی اثربخش، چاپ سوم، نشر فردا.
۱۲. مسگریان، هومن (۱۳۹۱). تفکر استراتژیک و کارکردها و چالش ها، نهمین کنفرانس بین المللی مدیریت استراتژیک، تهران.

منابع غیرفارسی

1. Arayesh. B, golmohammadi. E, (2011) , Strategic Thinking, The Necessity of Present Managers of Iran, International Conference on Financial Management and Economics.
2. Abraham, S. (2005), Strategic Thinking, Strategy & Leadership, Vol. 33 Iss: 5 pp. 5 – 12.
3. Acur, Nuran & Englyst, Linda. (2006). "Assessment of strategy formulation: How to ensure quality in process and outcome". *International Journal of Operations and production management*. . Vol 26. No 1. pp 69-91.
4. Amanor, Boadu, et al. ,(2004), "Management Analysis and Strategic Thinking , A Distance Learning Program for Today's Contemporary Farm Manager. " *Journal of Agricultural and Applied Economics*, Vol 36, 534. 24.
5. Amitabh, m & Sahaya A. (2008) . Strategic thinking : Is leadership the missing link. Presented at the 11th Annual Convention of the Strategic Management Forum, Kanpur, India. .
6. Bonn, I. (2001). "Developing strategic thinking as a core competency". *Management Decision*, 39(1), 63-70
7. Bonn, I. (2005). "Improving Strategic thinking: a multilevel- approach". *Leadership and Organization Development Journal*. Vol 25 No 5. pp 336-345.
8. Collins, Doris B. Lowe, Janis S. and Arnett. Carson. R. (2000), High- Performance Leadership at the Organization Level , *Advances in Developing Human Resources*, Vol 2. No 18. pp 19-46.
9. David, Fred R. (2010). *Strategic management* (12th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
10. Graetz, Fiona. (2002). "Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities". *Management Decision*. Vol 40. No 5. pp 456-462
11. . Hamel, Gary. (2001), "Strategy innovation and Quest for Value strategic thinking". *Jossey-Bass*, Vol 29, 68.
12. Liedtka, J. M. , 1998. Strategic thinking: can it be taught? *Long Range Planning* 31, 120-129.
13. Liedtka, J. (1998). Linking strategic thinking with strategic planning, *Strategy and Leadership*, October, (1), 120-129

14. Liedtka, J. M. , 2005 strategy formulation :the roles of conversation and design in m. a. hitt . r. . e. freeman &j. s Harrison. The Blackwell hand book of srategyic . management , oxford, uk:Blackwell publishing ltd,70-93.
15. Mintzberg . h (1994) << the full and rise of strategic planning >> Harvard business review , 72(1),107-114
16. Napier, Nancy K. & Albert, Martha S. (1990). “East Asian and American perspectives on Thinking Strategically: The Leopard and His Spots”. Asia Pacific Journal of Human Resources. 28; 40. pp 40-50.
17. Palmatier,G. (2008) . Strategic Planning: An Executive’s Aid for Strategic Thinking , Development and , Development. Outsourced Logistics,1(5),30-33.
18. Pisapia. J. , Sun-Keung Pang, N , Hee, T. F , Lin, Y. and Morris, J. D. (May 2009), A Comparison of the Use of Strategic Thinking Skills of School Leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: Exploratory Study, International Education Studies, vol. 2, No. 2
19. Senge, P. M. (1990) The leader's new work: building learning organizations, Sloan Management Review, fall, 7-23 .
20. Tavakoli, I. , Lawton. J. (2005), Strategic Thinking and Knowledge Management, Handbook of Business Strategy, Vol. 6 Iss: 1 pp. 155 – 160.
21. Wakabayashi, Mitsuru. Kondo, Mari & Ziguang, Chen. (2001). “Cross cultural managerial skill practices: Filipino and Chinese managers under Japanese style management”. Global Business Review. Vol 2. No 1. pp15-35.
22. Zand, D. E. (2010). Drucker’s strategic thinking process: three key techniques. Strategy & Leadership,38(3),23-28.

کاربرد هوش هیجانی در آموزش و پرورش

خلیل خادم محترم^{۱*}، رمضان جهانیان^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

چکیده

هدف این مقاله، بررسی اثر هوش هیجانی در آموزش و پرورش است. بر اساس این نگرش که چرخه آموزش و پرورش برپایه یک حرکت سنتی عمدتاً حول محور «آموزش شناختی» می‌چرخد، پرورش ابعاد عاطفی-اجتماعی نادیده انگاشته شده یا کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از اینرو نقش هوش هیجانی در تبیین عوامل عاطفی و اجتماعی قابل تأمل به نظر می‌رسد. که در این مقاله به آن پرداخته خواهد شد.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، آموزش و پرورش، دروس تحصیلی، معیارهای آموزشی

۱- مقدمه

با مروری کوتاه بر تجرب آموزش و کم‌وکیف یادگیری‌هایی که تا به حال آموزش و پرورش هردو بر آن‌ها صحنه گذاشته است، درمی‌یابیم که ما در گذشته تحت شرایطی کاملاً متفاوت آموزش دیده‌ایم و نمی‌توانیم ادعا کنیم که این روش‌های آموزشی، بهترین شیوه‌ها و محتوای آموزشی بوده‌اند و منجر به یادگیری‌های اصیل و با ثبات در ما گردیده‌اند. از اینرو لازم است تا تمام روش‌ها و مواد آموزشی را با این واقعیت تلخ هماهنگ سازیم و برای در امان ماندن از پیامدهای هرچه نامطلوب‌تر آن، تدابیری بیندیشیم. گلمن (۱۹۹۵) بیان می‌کند کودکان نسل حاضر نسبت به نسل گذشته، از نظر هیجانی با مشکلات بیشتری مواجه‌اند. آن‌ها تنهاتر و افسرده‌تر، عصبانی‌تر و سرکش‌تر و مستعد نگرانی بیش‌تر، تکانشی‌تر و پرخاشگرترند. از اینرو این پرسش مطرح می‌شود که مسأله‌ی اصلی چیست، چه باید کرد، چه چیز را می‌توان تغییر داد؟ مدارس در این زمینه چه نقشی دارند؟ آیا نظام آموزش و پرورش و مدارس موجود به اندازه کافی در انجام دادن وظیفه محوله خود یعنی تربیت انسان خوب درست عمل کرده است؟ اتزیونی (۱۹۹۴) در پاسخ می‌گوید: به نظر می‌رسد آن‌چه باید تغییر یابد، مأموریت مدارس موجود است. او اشاره می‌کند که مدارس از طریق خویشنداری و همدلی، در پرورش منش مطلوب، نقش مرکزی دارند و تعهد واقعی به ارزش مدنی و اخلاقی نیز از همین طریق میسر می‌گردد. برای این کار لازم نیست که برای کودکان درباره ارزش‌ها سخنرانی کنیم، آن‌ها نیاز دارند تا خودشان، این ارزش‌ها را به عمل درآورند و این کار با پایه‌ریزی صحیح مهارت‌های اساس عاطفی و اجتماعی میسر می‌گردد. از این نظر، سوادآموزی هیجانی هم گام با آموزش منش مطلوب، رشد اخلاقی و مدنیت به پیش می‌رود.

لیکونا (۱۹۹۱) درباره آموزش منش مطلوب اشاره می‌کند که: ما نیاز داریم تا نفس، اشتها و امیال خود را کنترل کنیم تا بتوانیم حق دیگران را درست ادا کنیم. برای این کار مدارس نقش اساسی دارند، زیرا سال‌های زیادی از عمر ما در مدرسه و در جریان تحصیل سپری می‌گردد. بنابراین آموزش عاطفی در مدارس ضرورتی بی‌چون و چراست. زیرا این حرکت به‌جای آن‌که استرس‌زاترین جوانب زندگی روزانه یک کودک را تنها مسایلی نامربوط تلقی کند، یا زمانی که این مشکلات به حد انفجار می‌رسند، کودکان را برای تنبیه انضباطی به مشاور مدرسه یا دفتر انضباطی ارجاع دهد، مشکلات زندگی عاطفی و اجتماعی را به موضوع‌های شایان بررسی مبدل می‌سازد (آدولفس و داماسیو، ۲۰۰۱)

درباره وجه دیگر بیان مسأله «سواد عاطفی» می‌توان گفت که یادگیری سواد عاطفی-اجتماعی به همان اندازه‌ی یادگیری ریاضی و خواندن اهمیت دارند. یادگیری بدون ارتباط با احساسات کودکان تحقق نمی‌پذیرد. برنامه‌های سوادآموزی هیجانی، سطح نمره‌های پیشرفت تحصیلی کودکان و عملکرد آنان را در مدرسه بهبود می‌بخشد. در مطالعاتی از این قبیل، بارها نشان داده شده است زمانی که کودکان، فاقد مهارت‌های لازم برای کنار آمدن با ناراحتی‌های خود هستند و یا از مهارت‌های گوش کردن یا تمرکزجویی، احساس مسؤولیت کردن در مورد تکالیف خود، یا اهمیت دادن به آموزش بی‌بهره‌اند، هر آن‌چه این مهارت‌ها را پرورش دهد، به پیشرفت تحصیلی آنان کمک خواهد رساند. از این نظر سوادآموزی هیجانی توانایی یاددهی مدارس را افزایش می‌دهد. حتی در شرایط بحران و کاستن از بودجه‌ها هم می‌توان چنین استدلال کرد که این برنامه‌ها، به معکوس کردن روند افت تحصیلی و تقویت مدارس در انجام دادن مأموریت اصلی خود کمک می‌کنند و بنابراین ارزش سرمایه‌گذاری را دارند (گلمن، ۱۹۹۵). به نظر می‌رسد که آموزش این دوره‌ها گذشته از مزایای تحصیلی به کودکان کمک می‌کند تا در آینده انسان‌هایی مفید برای جامعه و کشور خود باشند. اینجاست که بازنگری مأموریت مدارس موجود، اهمیت اساسی می‌یابد و تبیین تغییر جهت آن از یادگیری‌های شناختی محض به یادگیری‌های عاطفی-اجتماعی گذشته از آموزه‌های شناختی راهی است برای دستیابی شرایط بهتر رشد عاطفی-اجتماعی فرزندانمان (سارنی، ۱۹۹۹).

۲- تاریخچه

اگرچه در سال‌های اخیر مفهوم هوش هیجانی به شدت مورد توجه قرار گرفته است، اما آن گونه نیست که بدون مقدمه به وجود آمده باشد. در دهه‌ی ۱۹۲۰ روان‌شناس مشهور، ثرندایک، برای نخستین بار از «هوش اجتماعی» نام برد و آن را «توانایی ادراک و فهم دیگران و انجام دادن اعمال مناسب در برقراری روابط میان شخصی» تعریف کرد (گلمن، ۱۹۹۵). در همین سال‌ها، ژان پیاژه، (۱۹۷۵)، نقل از شریفی درآمد، (۱۳۸۰) به عواطف، به مثابه نیروی انگیزشی و پویایی در تحول شناخت توجه کرد و با بیان این‌که شناخت و عاطفه دو جزء مستقل، اما مکمل یکدیگرند، بر نقش تأثیر گذار عواطف بر تحول اندیشه و شخصیت آدمی تأکید ورزید. جان دیویی (۱۹۳۸) در کتاب «چگونه فکر می‌کنیم» بیان می‌کند که کلاس درس، جایی است که دانش‌آموزان در مورد مهارت‌ها و حالت‌های ذهنی مورد نیاز برای نیل به آن و شرایط اجتماعی و عاطفی که برای انتقال و تدوam آن مورد نیاز است، اطلاعات و آگاهی‌هایی به دست می‌آورند. در دهه، ۱۹۸۰، استرنبرگ نشان داد که مردم نسبت به «مهارت‌های اجتماعی» در افراد باهوش توجهی ویژه دارند. آن‌ها همچنین بر ارزش هوش اجتماعی و تفاوت آن با توانایی‌های تحصیلی تأکید بسیار می‌ورزند. (گلمن، ۱۹۹۸). گاردنر (۱۹۹۳) با ابداع سازه «هوش چندگانه» و با طرح دو نوع هوش به نام‌های «هوش درون شخصی» و «هوش میان شخصی» به وضوح آن‌چه را امروز به نام هوش هیجانی شناخته می‌شود، پی افکند. در سال ۱۹۹۰ مفهوم هوش هیجانی در قالب پژوهش‌های مایرو سالووی به وجود آمد و در سال ۱۹۹۵ و با انتشار کتاب پر تیراژ دانیل گلمن به نام «هوش هیجانی»، این مفهوم به زبانی ساده و قابل فهم برای مردم عادی، افراد متخصص و مجامع علمی مطرح گردید. (گلمن، ۱۹۹۸)

۳- تعریف هوش هیجانی

واژه‌ای که به عنوان هیجان به آن اشاره می‌کنم، اصطلاحی است که روان‌شناسان و فلاسفه بیش از یک قرن درباره معنای دقیق آن به بحث و جدل پرداخته‌اند. در فرهنگ لغات انگلیسی آکسفورد، معنای لغوی هیجان چنین ذکر شده است: «هر تحریک یا اغتشاش در ذهن، احساس عاطفه؛ هر حالت ذهنی قدرتمند یا تهییج شده». من لغت هیجان را برای اشاره به یک احساس، افکار، حالت‌های روانی و زیست‌شناختی مختص آن و دامن‌های از تمایلات شخص برای عمل کردن براساس آن به کار می‌برم. واضح است که منظور من از هوش هیجانی، صلاحیت هیجانی است که عبارت است از: «توانایی آموخته شده بر مبنای هوش هیجانی که نتیجه آن عملکرد برجسته در کار، تحصیل و زندگی روزمره است» (گلمن، ۱۹۹۸).

به اعتقاد مایر و سالووی (۱۹۹۷) هوش هیجانی عبارت است از توانایی درک و فهم عواطف به منظور ارزیابی افکار و خلق و خو و تنظیم آن‌ها به گونه‌ای که موجب تعالی و تحول عقلی-عاطفی گردد. دانیل گلمن در کتابی که به نام هوش هیجانی نوشته است، ابتدا براساس پژوهش‌های مایر و سالووی به پنج بعد هوش هیجانی اشاره می‌کند و سپس در آخرین نوشته‌های خود صورت‌بندی جدیدی از قابلیت‌های هوش هیجانی به شکل خودآگاهی هیجانی، خود مدیریتی آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، ارائه می‌دهد (نقل از شریفی درآمدی، آقاپار، ۱۳۸۴). به قول پتن‌هوش هیجانی را چه بسا می‌توان به معنای وجه اکتسابی هوشی دانست تا خود و دیگران را بهتر بشناسیم.

گلمن در مصاحبه‌ای درباره این‌که آیا می‌توان هوش هیجانی را آموزش داد، می‌گوید: هوش هیجانی ضمن این‌که از یک زمینه بالقوه ذاتی برخوردار است، جنبه اکتسابی سالم دارد. و به همین سبب است که تماماً به بهبود خویشتن منجر می‌شود. اساساً در بحث «شخصیت» ما از دو اصطلاح سخن به میان می‌آوریم: یکی «اثر حالت» و دیگری «اثر صفت»، که البته آن‌گونه که در روانشناسی مطرح است، تفاوت میان آن‌ها وجود دارد. شما وقتی که به یک کارگاه هوش هیجانی می‌روید، فوراً «اثر حالت» را تجربه می‌کنید، احساس خوبی دارید، می‌گویید «خیلی خوب بود»، این «اثر حالت» را تجربه می‌کنید، احساس خوبی دارید، اثر کارگاه آموزش وجود دارد، خوب است. همین‌طور «اثر صفت» است، یعنی وقتی که شما در یک برنامه آموزش (تمرین) ذهنی و آموزش قلبی (درونی) نظام‌مند و طولانی مدت شرکت می‌کنید، ساختار عصبی (نورولوژی) مغز شما تغییر می‌کند و شما هرچه پیش‌تر آن را انجام دهید، تغییر سریع‌تر خواهد بود و تأثیر آن یک سال بعد و حتی ده سال بعد همچنان قابل مشاهده خواهد بود». (گلمن ۲۰۰۵، نقل از شریفی درآمدی و آقاپار، ۱۳۸۴)

گلمن (۱۹۹۵) معتقد است که، مدارس نخستین فضاهای اجتماعی هستند که می‌توانند خلأها و ضعف‌های کودکان را در زمینه‌ی رشد و تعالی عواطف و تعامل‌های اجتماعی برطرف سازند و با آموزش و پرورش هر دو مهارت‌های عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان، حس رقابت جویی‌های آزارنده، رقابت‌های سنتی و نظارت‌های مرضی آنان را بر اعمال یکدیگر، اصلاح و ترمیم کرد. او یادآوری می‌کند که یادگیری مهارت‌های عاطفی از خانه آغاز می‌شود و کودکان با مجموعه‌ای از توانش‌های عاطفی اولیه و متفاوت وارد مدرسه می‌شوند. به همین دلیل است که نظام آموزش و پرورش هر دو و به تبع آن مدارس با چالش‌هایی در مورد آموزش و اصلاح مهارت‌های عاطفی دانش‌آموزان مواجه‌اند. این چالش‌ها را می‌توان از طریق جایگزین سازی و بر طرف ساختن ابهامات موجود، در زمینه‌ی عواطف و از طریق ترتیب دادن برنامه‌های استاندارد شده‌ی آموزش که سبب پرورش و تکامل مهارت‌های عاطفی و کاربرست صحیح آن است، از بین برد.

کاربردهای هوش هیجانی در آموزش و پرورش در خدمت سلامت روان دانش‌آموزان و پیشگیری از اختلالات رفتاری در مدارس اساساً مدارس مکانی مطلوب برای ترویج و پرورش مهارت‌های اجتماعی و پیشگیری از بروز اختلالات رفتاری به شمار می‌آیند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ضعف پیشرفت تحصیلی، اصلی‌ترین عامل زمینه‌ساز بروز مشکلات رفتاری و بزه‌کاری‌ها و پرخاشگری‌هاست (هاو کینز ۱ و کاتالانو ۲، ۱۹۸۵).

پس اگر مدارس برنامه‌ها و فعالیت‌های پیشگیرانه را دنبال کنند می‌توانند از سلامت روان دانش‌آموزان در برابر عوامل آسیب‌زا محافظت کنند. نخستین برنامه شامل راهبردهای پیشگیرانه از بروز اختلالات رفتاری در سطح مدارس است که به شکل ایجاد هم‌یاری و ارتباط میان مدیر، معاون، معلمان و اولیای دانش‌آموزان است که می‌تواند به افزایش هماهنگی میان فعالیت‌های پیشگیرانه و ایجاد فضای سازشی برای یادگیری، بهبود سلامت روان دانش‌آموزان منجر شود. این برنامه در پیش‌گیری یا کاهش رفتارهایی مانند اعتیاد و سوء مصرف مواد مخدر، اهمیتی ویژه دارد. دومین برنامه شامل راهبردهای پیش‌گیرانه در سطح کلاس است که عبارت‌اند از: یافتن راه‌هایی برای افزایش پیشرفت و بهبود عملکرد دانش‌آموزان در انجام دادن رفتارهای اجتماعی، افزایش فرصت‌های کلاسی برای مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در جریان یادگیری، حمایت از روابط همسال با همسال و بزرگسالان و تأکید بر آموزش با کیفیت مطلوب باتوجه به ارزشیابی‌های متناوب از دانش‌آموزان به منظور اطمینان از پیشرفت مطلوب آنان و جلب همکاری والدین به نحو احسن. توجه اصلی این برنامه بر اصلاح خویشتن‌داری، مقابله با استرس و افزایش خودآگاهی عاطفی از طریق ترویج تکفرت جایگزین

است که برپایه آن بر آموزش علل هیجان‌ها و پیامدهای آن‌ها و مهارت‌های چون تشخیص، فهم و خود تنظیمی هیجان‌ها به دانش‌آموزان تأکید می‌شود (لدوکس ۲۰۰۳).

برنامه‌های پیشگیری هدف‌دار، سومین اقدامات پیشگیرانه روانی-تربیتی، متمرکز بر راهبردهایی است که برای پرورش و اصلاح توانایی‌های اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری، افزایش مشارکت اجتماعی و کسب آگاهی‌های اجتماعی ضرورت دارد. مثلاً این راهبردها به منظور افزایش توانایی دانش‌آموزان دبستانی پیش از ورود به مدارس راهنمایی، در انطباق با استرس‌های ناشی از تغییر مقطع مؤثر بوده است. الیاس، زینرو ویزبرگ (۲۰۰۰) گزارش می‌دهند که کودکانی که در برنامه‌های پیشگیری هدف‌دار مشارکت داشتند در مقایسه با کودکانی که در این برنامه مشارکت نداشتند، سازگارترند دانش‌آموزانی که در این برنامه‌ها شرکت نداشتند، دارای نرخ بالاتری از اعتیاد به الکل و مواد مخدر، انحرافات جنسی، پرخاش‌گری، دروغ‌گویی، تقلب کردن، سنگ‌دلی، نافرمانی در خانه و مدرسه، مسخره کردن دیگران و تندخویی بودند (استراتون و رید، ۲۰۰۳).

چهارمین برنامه شامل راهبردهای جامع آموزش بهداشت روان است که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان برای تسهیل جریان پرورش و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان همراه با پیشگیری از وقوع رفتارهایی که سبب ایجاد اختلال در عملکردهای عادی (عمل) همجنس‌گرایی، مصرف سیگار و... می‌شود، اقدام کرد. پنجمین برنامه شامل راهبردهای پیشگیرانه چند وجهی است. این برنامه‌ها از آن‌جا که به «هم‌کنشی» زمینه‌های اجتماعی، تحصیلی و رفتارهای بالغ و سالم توجه دارند، می‌توانند به نحوی خاص تا جایی که به افزایش طول عمر دانش‌آموز منجر شود، مورد استفاده قرار گیرند. (کیاروچی و همکاران، ۲۰۰۲)

۴- هوش هیجانی و دروس تحصیلی

طرح مسأله هوش هیجانی و رابطه آن با دروس تحصیلی، به طرح این پرسش منجر می‌شود که اگر مدارس فعالیت خود را بر آموزش و پرورش هردو هوش هیجانی و در یک کلمه «تعدیل هیجان‌ها» از طریق یادگیری عاطفی-اجتماعی متمرکز نمایند، پس مسؤولیت و وظیفه آن‌ها در قبال آموزش مسایل علمی و فنی گوناگون چه می‌شود. اگرچه به‌طور کلی این نوع سؤالات از نگرانی‌های چند وجهی آن گروه از آموزش کارانی ناشی می‌شود که نخستین بار است که با مسأله پرورش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی آن هم در یک نظام یا برنامه‌ی آموزشی بسته و محدود روبرو می‌شوند و درعین حال نمی‌دانند که چگونه باید آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را در قالب دروس تحصیلی فراهم آورند، اما با وجود این، نکته‌ای که نمی‌توان از آن غفلت ورزید این است که هوش هیجانی و تحصیلی، هردو در یک مسیر و در نیل به هدفی معین قرار دارند.

این دو به موازات هم پیش می‌روند و هم‌گرایی میان تلاش‌های مربوط به پرورش هوش هیجانی و فعالیت‌های تحصیلی محسوس به نظر می‌رسد. فقط کافی است که باورها و افکار قالبی را که در زمینه دروس تحصیلی به صورت «بن بست‌های ذهنی» درآمده است به دور افکنیم و راه را بر پذیرش این عقیده بگشاییم که فراگیری مهارت‌های عاطفی-اجتماعی در قالب دروس معین توانایی‌هایی ما را برای کسب موفقیت‌های تحصیلی مورد نیاز، تضمین می‌کند و این باور را از ذهن خود بزدااییم که نقش مدارس فقط آموزش علوم و همچون ریاضی، زبان و ادبیات است و کسب مهارت‌های عاطفی-اجتماعی به عهده خانه، انجمن‌های دولتی و مذهبی است. در واقع نقش مدارس این نیست که با آموزش علوم و ارزشیابی آن‌ها به دانش‌آموزان مدرک بدهند، بلکه مهم‌تر آن است که در قالب مجموعه‌های از دروس معین، زمینه‌های رشد و تعالی، خردمندی، منش مطلوب و رشد قضاوت صحیح و رفتار سنجیده را که همانا پرهیز از واکنش‌های هیجانی نامناسب و افراطی است در آنان فراهم آورند. این امر امکان‌پذیر نیست، مگر این که مدارس فراتر از وظیفه قالبی و سنتی خود که آموزش داده‌های خام اطلاعات و حتی دانش و تجربه است ببیند و عمل کنند به گونه‌ای که با طراحی و تدوین دروس انسانی و عاطفی-اجتماعی برپایه آموزش قابلیت‌ها و فنون هوش هیجانی فرصت‌های سنجیده‌ای را فراهم آورند برای صعود دانش‌آموختگان از نردبان دانایی به بالاترین پله آن، که همان رشد قضاوت صحیح اخلاقی و حکمت و خردمندی است. در این‌جا، ذکر این نکته نیز مفید است که اگرچه برخی از تحصیل کرده‌های دانشگاهی (پزشکان، اساتید، مهندسان، مدیران سازمان‌ها و رهبران سیاسی) از هوش بهر شناختی بالا، برخوردارند با دیگران نیستند، زیرا با وجود داشتن آگاهی و دانش کافی،

چگونگی بهره‌گیری از آموزه‌های درسی و دریافت پیام‌هایی را که در آن‌ها مستتر است، نیاموخته‌اند. «آن‌چه اینان بدان آگاهی ندارند یا فاقد آنند، دانستن چگونگی‌ها در برابر دانستن چه چیزهاست. همچنین درس خواندن در مدارس و نزد معلمانی با کاستی‌های موجود در صلاحیت‌های عاطفی و اجتماعی، سبب بروز نارسائی‌ها و ناهنجاری‌هایی می‌شود که شاهد آن هستیم. از این‌رو برای آن‌که دانش‌آموختگان بتوانند به موازات کسب آگاهی‌های شناختی، به بهره‌مندی از صلاحیت هیجانی نایل آیند باید میان هوش هیجانی و دروس مدرسه ارتباط برقرار شود. بدین سبب که آموزه‌های صلاحیت هیجانی جزء لاینفک تفکرو بینش برنامه ریزان درسی و آموزشی، از عناصر اصلی سازنده رفتار معلمان و سایر دست‌اندرکاران اداری و انضباطی مدرسه در برخورد با دانش‌آموزان گردد (نوریس و کرس، ۲۰۰۰). در غیر این صورت باهوش‌ترین دانش‌آموزان وقتی که در برابر هیجان‌های خارج از کنترل خود قرار می‌گیرند به دانش‌آموزانی احمق تبدیل می‌شوند (گلمن، ۱۹۹۸).

۵- هوش هیجانی و معیارهای آموزشی

عملکرد تحصیلی و آموزشی مدارس باید با استانداردهای آموزشی انطباق کامل داشته باشد. منظور از استانداردهای آموزشی، توانمند ساختن دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف و مهارت‌های علمی مورد نظر است. وضع کردن این استانداردها با توجه به اهداف و قوانین جوامع گوناگون، متفاوت است. تجزیه و تحلیل استانداردهای آموزشی نشان می‌دهند که پیشرفت تحصیلی مورد انتظار در برنامه‌های درسی، مهارت‌های اساسی هوش هیجانی را در بر می‌گیرد. مثلاً در یک درس نقد ادبی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا بتوانند احساسات و انگیزه‌های قهرمان داستان را تشخیص دهند. از این‌رو اگر در درس مورد نظر انگیزه قهرمان مشخص نگردد یا در یک شعر، عواطف دانش‌آموزان برانگیخته نشود، در واقع «یک فرصت آموزش بهینه» برای آموزش هوش هیجانی از بین رفته و جنبه‌ای مهم از محتوای آموزشی مورد غفلت قرار گرفته است. بنابراین مدارس باید با اجتناب از آموزش یک سلسله حقایق خشک و انتزاعی در باره وقایع تاریخی و دم تکرار خطاهای گذشته به پرورش صلاحیت هیجانی و توانایی‌های تحصیلی به صورت ادغامی و موازی روی آورند چرا که صلاحیت هیجانی و توانایی‌های تحصیلی در حقیقت «محتوای متناظر» هستند و به‌هم‌کاران، ۲۰۰۲). بنابراین آن‌چه مدارس ما بدان نیاز دارند این است که برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی به یک حالت هم‌پوشی و هم‌گرایی در برنامه‌های آموزشی منجر گردند. (نوریس و کرس، ۲۰۰۰).

۶- برنامه‌های درسی هیجانی/اجتماعی در مقاطع تحصیلی

از آن‌جا که روان‌شناسان تحول‌نگر، نمودار رشد عواطف را رسم می‌کنند می‌توانند به‌طور دقیق در این باره اظهار نظر کنند که کودکان در هر مقطع از شکوفایی هوش هیجانی، چه آموزش‌هایی را باید ببینند. دفالکو (به نقل از سالووی و مایر، ۱۹۹۷) تأکید می‌کند که من از برنامه‌های اجتماعی/هیجانی به منزله‌ی بخشی از برنامه جامع و مداوم آموزشی به موازات سایر برنامه‌های آموزشی که از دیدگاه پیشگیری اجرا شوند، حمایت می‌کنم. در برنامه پیشنهادی من، به دانش‌آموزان کلاس سوم دبستان، دروس ابتدایی در زمینه خودآگاهی، ارتباطات و تصمیم‌گیری آموزش داده می‌شود. در کلاس چهارم و پنجم، که ارتباط با همسالان اهمیت بسیار پیدا می‌کند، کودکان دروسی مانند همدلی، مهارت‌های تکرار و خشم را فرا می‌گیرند که موجب بهتر شدن ارتباطات دوستانه میان آن‌ها می‌شود. در طی برنامه «مهارت‌های زندگی»، دانش‌آموزان دروسی را فرا می‌گیرند که به دریافت احساسات دیگران از طریق حرکات بیانگر چهره‌ای می‌پردازند و در زمینه‌ی ایجاد احساس هم‌دلی نقشی مهم ایفا می‌کند. در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، دروس به‌طور مستقیم‌تر به وسوسه‌ها و فشارهایی در زمینه برقرار کردن ارتباط با جنس مخالف و مصرف مواد مخدر مرتبط می‌شوند که به تدریج وارد زندگی کودکان می‌شوند. در دوره‌ی دبیرستان که نوجوانان کم‌کم با ارتباطات اجتماعی مبهم مواجه می‌شوند بر در نظر گرفتن دیدگاه‌های گوناگون، دیدگاه‌های خود شخص و سایر کسانی که درگیر مسایل هستند تأکید می‌شود. از این‌رو در زیر برای نمونه یک برنامه درسی خودشناسی ارائه می‌شود: (استون و دیل هونت، ۱۹۷۸)

۶-۱- اجزای اصلی

خود آگاهی: مشاهده و شناخت احساسات خود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها.

تصمیم‌گیری فردی: بررسی اعمال خود و آگاهی بر پیامدهای آن‌ها تشخیص آن‌ها که اندیشه یا احساسات بر تصمیمی خاص حاکم‌اند. عمل این بینش‌ها بر موضوعاتی همچون مسائل جنسی، مواد مخدر، ترک تحصیل، همنشینی با دوستان ناباب.

مدیریت احساسات: بهره‌گیری از گفت‌وگو با خود برای یافتن پیام‌های منفی مانند انتقادهای درونی مخرب؛ درک آن‌چه در پس هر احساس نهفته است (مانند رنجشی که برانگیزاننده خشم است)؛ یافتن راه‌هایی برای رویارویی با ترس و اضطراب، خشم و اندوه. رویارویی با فشار روانی: شناخت ارزش تمرین‌های بدنی، تصویرهای ذهنی هدایت شده، روش‌های آرمیدگی.

همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و توجه به دورنمای ذهنی آنان احترام گذاردن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های گوناگون ارتباط‌ها: گفت‌وگو درباره احساسات به‌طور مؤثر؛ شنونده و پرسشگر خوب شدن؛ تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران و واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها؛ (ارسال پیام‌هایی که با «من» شروع می‌شود به جای توی شما به طرز سرزنش آمیز.)

خود فاش‌سازی: ارزش‌دهی به رو راست بودن و ایجاد حس اعتماد در یک ارتباط؛ آگاهی براین‌که چه هنگام می‌توان بدون احساس خطر درباره احساسات خصوصی خود صحبت کرد.

خویش‌پذیری: احساس غرور کردن و نگرستن به خود از زوایای مثبت؛ شناخت نقاط قوت و ضعف خود؛ توانایی یافتن برای خندیدن به خود.

مسئولیت‌های شخصی: پذیرش مسئولیت تشخیص پیامدهای تصمیمات و اعمال خود؛ پذیرش احساسات و حالت‌های خود؛ عمل کردن به تعهدات خود (مثلاً در زمینه‌ی درس خواندن.)

جسور بودن: ابراز علایق و احساسات خود بدون خشم یا انفعال.

پویایی گروه: همکاری با آگاهی براین‌که چه هنگام رهبری را بر عهده بگیرد و چه هنگام تبعیت کند.

حل تعارضات: نحوه مبارزه عادلانه با کودکان دیگر، والدین و معلمان؛ بهره‌گیری از الگوی برد-برد برای حل تعارضات.

مأموریت آموزش و پرورش هردو معطوف به هوش هیجانی در تربیت اولیا و مربیان

شاید بتوان گفت در هیچ‌یک از عناوین درسی ویژگی‌های معلم تا این حد حائز اهمیت نیست، زیرا نحوه‌ی اداره کردن کلاس به خودی خود یک الگو، یک درس بالفعل، در زمینه‌ی داشتن صلاحیت عاطفی یا فقدان آن در معلم است. پاسخ‌گویی معلم به سوال یک دانش‌آموز، در بردارنده مطالب بسیاری برای سی یا چهل دانش‌آموز دیگر است (گلמן، ۱۹۹۵). از این‌رو، در برنامه آموزش استاندارد معلمان باید به آماده سازی معلمان برای ارایه دادن این نوع دروس و نحوه تدریس آن‌ها توجهی ویژه مبذول شود.

دفالکو (۱۹۹۷) یادآوری می‌کند که ۳۱ درصد معلمان مدارس معطوف به هوش هیجانی وقتی که برای اولین بار متوجه شدند که برای تدریس دروس جدید سوادآموزی هیجانی تحت آموزش قرار خواهند گرفت، نارضایتی خود را ابراز داشتند، اما پس از گذشت یک سال، بیش از ۹۰ درصد آنان از تدریس این دروس راضی بودند و تمایل داشتند در سال بعد هم همان دروس را تدریس کنند.

سوادآموزی هیجانی، فراتر از موضوع تربیت معلمان، دیدگاه ما را نسبت به تکلیف خود مدارس بسط می‌دهد و مدارس را به کارگزاران جامعه مبدل می‌سازد که عهده‌دار نظارت بر فراگیری کودکان در زمینه‌ی این دروس اساسی زندگی هستند. گذشته از ویژگی‌های لازم دوره‌های درسی عاطفی-اجتماعی، لازمه‌ی اجرای این طرح وسیع‌تر آن است که درون و بیرون از کلاس مثلاً در زمین بازی فرصت‌هایی به دانش‌آموزان داده شود تا بتوانند لحظات بحران فردی را به دروسی در زمینه صلاحیت عاطفی تبدیل کنند. این دروس زمانی بهترین کارایی را خواهند داشت که تعلیمات آن‌ها، با آن‌چه در خانه‌های کودکان می‌گذرد، هماهنگ باشد. در بسیاری از برنامه‌های سوادآموزی هیجانی کلاس‌هایی ویژه برای والدین در نظر گرفته شده است تا درباره‌ی مطالبی که به

فرزندان‌شان آموزش داده می‌شود. آگاهی یابند و این کار فقط به منزله‌ی مکمل آن‌چه در مدرسه تدریس می‌شود، صورت نمی‌گیرد، بلکه به منظور کمک به والدینی انجام می‌شود که احساس می‌کنند نیاز دارند تا با زندگی عاطفی فرزندان خود به شکلی مؤثرتر برخورد کنند (دفالکو، ۱۹۹۷؛ الیاس و همکاران، ۲۰۰۰).

بحث و نتیجه گیری

امروزه، هوش هیجانی یا سوادآموزی هیجانی از جایگاهی غیر قابل انکار در آموزش و پرورش‌ها برداشته شده است. باوجود اینکه مربیان از آن در برنامه‌های آموزش مدارس به کندی صورت می‌پذیرد. درنظریه هوش هیجانی ادعا شده است که از مدارس باید در حکم سازمان‌هایی یاد کرد که در آن‌ها یادگیری‌ها به‌طور جامع و فراگیر ارایه می‌شوند و معلمان و کارکنان مدارس هم برای بهره‌گیری از هوش هیجانی و شیوه‌های یادگیری اجتماعی-عاطفی از مهارت کافی برخوردارند و والدین هم باید خود را با این برنامه‌ها هماهنگ و همراه سازند.

شواهد نشان‌دهنده‌ی آن است که اگر می‌خواهیم کودکانی تربیت کنیم که در خانواده، محل کار و جامعه، افرادی کارآمد و توانمند و از سلامت روانی و جسمانی مناسب برخوردار باشند، باید به آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی-عاطفی آن‌ها اهمیت داده شود. ازاین‌رو مطلوب‌ترین حالت برنامه‌های سوادآموزی هیجانی آن است که در سنین پایین آغاز شوند، با سن کودک متناسب باشند، در خلال همه‌ی سال‌های مدرسه تداوم یابند و به صورت تلاش‌های یکپارچه از سوی خانه، مدرسه و اجتماع اعمال شوند خوش‌باورانه است که تصور کنیم بر سر راه گنجاندن برنامه‌های سوادآموزی هیجانی در دستور کار مدارس موانعی وجود نداشته باشد. ممکن است بسیاری از والدین احساس کنند که این موضوع باتوجه به حیطه مسئولیت‌های مدارس، بسیار خصوصی است و بهتر است این قبیل کارها را به والدین واگذارند. ممکن است معلمان از این‌که ناچارند بخشی از برنامه‌ی روزانه مدرسه را به موضوع‌هایی اختصاص دهند که تا این حد با دروس علمی پایه نامرتبط به نظر می‌رسند، ناراضی باشند. بعضی از کودکان نیز مقاومت خواهند کرد، به ویژه از آن نظر که احساس می‌کنند این کلاس‌ها با علایق واقعی آنان هم‌خوانی ندارند یا آن‌ها را دخالتی تحمیلی در امور خصوصی خود می‌پندارند. آخرین مشکل، بالا نگاه داشتن کیفیت کار است و حصول اطمینان از آن‌که بازیابان آموزشی زبان‌باز، به عرصه طراحی برنامه‌های صلاحیت عاطفی پای نگذارند تا آن‌که مبادا به تکرار فجایعی همچون دوره‌های گمراه‌کننده‌ی درباره مواد مخدر و اعتیاد یا حاملگی دختران نوجوان بپردازند.

در پاسخ به این سوال تجربی که کلاس‌های آموزش هوش هیجانی یا سوادآموزی هیجانی برای دانش‌آموزانی که کلاس‌ها را می‌گذارند تا چه اندازه اهمیت دارند، اطلاعات و یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که برنامه‌های سوادآموزی هیجانی، نمره‌های پیشرفت تحصیلی کودکان و سطح عملکرد آنان را در مدرسه بهبود می‌بخشد. این یافته‌هایی منفرد نیست، در مطالعاتی از این قبیل بارها چنین نتیجه‌ای به دست آمده است. مثلاً در شرایط بحران و کاستن از بودجه‌ها هم می‌توان چنین استدلال کرد که این برنامه‌ها به معکوس کردن روند افت تحصیلی و تقویت مدارس در انجام دادن مأموریت اصلی خود کمک می‌کنند و ازاین‌رو ارزش سرمایه‌گذاری را دارند. همچنین این دوره‌ها گذشته از مزایای تحصیلی، به کودکان کمک می‌کنند تا به عنوان دوست، دانش‌آموز و فرزند و در آینده به عنوان همسر، کارمند، رئیس، والد و شهروند، نقش‌های خود را در زندگی به نحو بهتری ایفا کنند. در این صورت آموزش و پرورش‌ها و مربیان بر صلاحیت هیجانی و سلامت رفتاری می‌تواند باتوجه به چشم‌انداز آینده، محور اصلی توسعه کشور ما در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی قرار گیرد. زیرا پایه قرار دادن هوش بهر در آموزش و پرورش هر دو از سطح ابتدایی تا دانشگاه تنها پیش‌بینی کننده‌ی انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموختگان در آن، حیطه حرف‌های یا شغلی خود را انتخاب می‌کنند، صرف‌نظر از این‌که بتوانند یک حسابدار، وکیل یا یک پرستار با شایستگی‌ها و قابلیت‌های انسانی شوند.

هوش بهر ممکن است نشان‌دهنده‌ی میزان ظرفیت شناختی دانش‌آموختگان ما وقتی که با اطلاعات و پیچیدگی‌های موجود در یک حیطه تخصصی مواجه می‌شوند، باشد، اما وقتی که در آن حیطه وارد شدند این میزان هوش هیجانی است که تعیین‌کننده‌ی موفق‌ترین فرد است، زیرا هوش هیجانی است که مشخص می‌کند دانش‌آموختگان چگونه از عهده روابطی بر می‌آیند که تعیین‌کننده

عملکرد مناسب آن‌ها در یک حیطه حرف‌های است. ما قرن‌ها با تأکید بیش از حد بر توانایی‌های تحصیلی به منزله‌ی کلید موفقیت در زندگی گذراندیم، اما این فقط بخشی از تصویر است. اگر دانش‌آموختگان ما قادر به کنترل هیجانات تلخ و رنج‌آور خود نباشند، اگر نتوانند همدلی داشته باشند، و اگر نتوانند روابط و مناسبات معنوی و انسانی برپایه فنون هوش هیجانی داشته باشند، آن‌گاه دیگر فرقی نمی‌کند که چقدر باهوش هستند.

به‌طور کلی باتوجه به پیشینه‌ی گرایش‌های عاطفی، اخلاقی و معنوی جامعه ایران که ادبیات و پند و اندرزهای بزرگان علم و ادب و هم آموزه‌های و معارف اسلامی بر ویژگی‌های آن صحنه می‌گذارند و باتوجه به ظرفیت بالقوه عاطفی-اجتماعی مردم این مرزوبوم و نیازهای روانی آنان نتایج این مقاله را با توان بیاید امکانی نوید بخش در زمینه‌ی تدوین یک برنامه‌ی راهبردی به شمار آورده به منظور غلبه بر مشکلات و پیامدهای منفی ناشی از رویکرد دان افزایشی می‌توان نتایج این پژوهش را در اختیار دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در بخش‌های گوناگون گزینش و تربیت آموزگاران، مربیان و دبیران، برنامه‌ریزان درسی و مجریان اداری و پرورشی قرار داد، تا آنان بتوانند پس از بازنگری، با اتخاذ تصمیمات اساسی برنامه‌هایی با سازوکارهای عاطفی-اجتماعی تدوین کنند و با آموزش دادن صحیح آن‌ها در حکم مکمل آموزش هوش شناختی و دانش افزایشی به ثبات عاطفی-اجتماعی، سازگاری و رشد و تعالی معنوی دانش‌آموزان یاری رسانند و با به وجود آوردن فضای مطلوب، سالم و بالنگیزه در مدرسه زندگی دانش‌آموزان را سالم، با نشاط و غنی سازند. براین اساس پیشنهادات زیر ارائه می‌گردند:

- نظام آموزش پرورش از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت با صلاحیت در زمینه هوش هیجانی بخواهد که برنامه صلاحیت هیجانی-اجتماعی را در قالب طرح‌های پژوهشی طراحی کنند و تصمیمی اتخاذ شود که زمینه‌ی اجرایی شدن آن‌ها در آموزش و پرورش هردو فراهم شود.
- سیاست‌گذاران آموزش و پرورش هر دو، برنامه‌ریزان و معلمان متفاوت رشد عاطفی، دانش اجتماعی-را در قالب طرح‌های پژوهشی طراحی کنند و تصمیمی اتخاذ شود که زمینه‌ی اجرایی شدن آن‌ها در آموزش و پرورش هردو فراهم شود.
- سیاست‌گذاران آموزش و پرورش هردو، برنامه‌ریزان و معلمان را نسبت به مسایل و مشکلات و پیامدهای منفی دانش‌افزایی محض و ارایه راه‌حل‌های مناسب برای رفع آن‌ها آگاه کند.
- دوره‌های درسی شامل حداقل پنجاه موضوع درسی در زمینه‌های متفاوت رشد عاطفی، دانش اجتماعی-عاطفی و مهارت‌های زندگی تدوین شود.
- در برنامه آموزش استاندارد معلمان به آماده‌سازی عاطفی-اجتماعی آنان بیش از پیش توجه شود. به‌همین منظور ضرورت دارد که برنامه‌های سوادآموزی عاطفی به منظور کسب صلاحیت هیجانی در دوره‌های تربیت معلمان گنجانده شود.
- در مرحله گزینش به آن گروه از داوطلبان شغل معلمی اولیت داده شود که براساس بررسی‌های بالینی، مصاحبه و تکمیل پرسش‌نامه هوش هیجانی واجد صلاحیت هیجانی-اجتماعی تشخیص داده می‌شوند.
- برنامه‌هایی به منظور آموزش دانش‌آموزان مطرود، مغلوب و دوری‌گزین طراحی شود
- مشاوران مدرسه جلسات هفتگی راهنمایی دوست‌یابی را برای دانش‌آموزان تشکیل دهند
- آموزش کنترل تکانه‌ها و هیجان‌ها از ابتدایی‌ترین سال‌های مدرسه به کودکان آموزش داده شود.

منابع

- ۱- پتن، پاتریشیا (۱۳۸۳). هوش عاطفی، هنر برقراری روابط مؤثر؛ ترجمه جواد شافعی مقدم و نیره ایجاد، چاپ سوم، تهران: انتشارات پل.
- ۲- دیونو، ادوارد (۱۳۸۳). به کودکان خود روش فکر کردن بیاموزیم؛ ترجمه عبدالمهدی ریاضی، شیراز: انتشارات شیراز.
- ۳- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۰). نظریه روانشناسی تحولی از کودکی تا بزرگسالی، تهران: انتشارات خوشنواز.
- ۴- شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۴). هوش هیجانی: کاربرد هوش در قلمرو هیجان تهران: انتشارات سپاهان.

بررسی نقش حفاظت از محیط زیست در توسعه پایدار

اسداله مهر آرا^۱، سپیده مدانلو جویباری^۲، علیرضا زارع زیدی^۳

۱- استادیار گروه مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم شهر، قائم شهر. ایران

۲- دانشجوی دکتری مدیریت دولتی (مدیریت تطبیقی و توسعه)، عضو باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد قائم شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر. ایران

۳- دانشجوی دکتری مدیریت دولتی (مدیریت منابع انسانی)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم شهر، قائم شهر. ایران

چکیده

وقتی در سپتامبر سال ۲۰۰۰ بیش از ۱۸۹۰ تن از سران دولت های جهان، گرد هم آمدند تا اهداف هزاره سوم را تصویب کنند، مشخص گردید که ما در حال ورود به دورانی هستیم که اساسا مفهوم و نگرش به توسعه، دستخوش تحول ساختاری شده است. زیرا دوران توجه یک بعدی به مقوله ی توسعه که به تولید ناخالص ملی الویت می بخشد، به سرآمده و ما باید به کیفیت زندگی مردم و پایداری در محیط زیست بپایانیشیم. در دنیایی که فعالیت های ناخردانه انسان ها لطمات جبران ناپذیری به گونه های گیاهی جانوری زده است، طبیعتا طراحی رویه ای برای دستیابی به توسعه پایدار که بتوان در چارچوب آن منابع محدود و غیرقابل جایگزین را مدیریت کرد، امری لازم و اجتناب ناپذیر قلمداد می شود. در این مقاله ضمن تبیین مفاهیم توسعه، توسعه پایدار و محیط زیست، تاثیر انسان بر محیط زیست و نقش مبارزه با تغییرات آب و هوایی در توسعه پایدار را تحلیل نموده و در نهایت فرصت ها و چالش های جهانی شدن برای توسعه پایدار از منظر حفظ محیط زیست و هم چنین ارتباط محیط زیست با توسعه پایدار در ایران را مورد بررسی قرار می دهیم.

واژگان کلیدی: توسعه، توسعه پایدار، محیط زیست

۱- مقدمه

در هزاره سوم، محیط زیست مفهوم دیگری پیدا کرده و دیگر نمی توان با الگوها و مدل های قدیمی آن را تبیین کرد. محیط زیست، امروز در برگرفته ی تمام مسایلی است که در صنعت، فرهنگ، اقتصاد و سیاست مطرح است. در این صورت وقتی می گوییم محیط زیست، مثل گذشته مختص آلودگی ها یا حیات وحش نیست، بلکه شامل تمام جلوه ها و جنبه هایی است که به نوعی زندگی ما انسان ها را تحت الشعاع قرار می دهد. این روند تا آن حد پیش رفته که در بسیاری از کشورهای توسعه یافته برنامه ریزی محیط زیست در چارچوب برنامه ریزی کشوری مطرح می شود. مثلا در کشوری مثل کانادا یا استرالیا در برنامه های پنج ساله، برنامه ریزی برای محیط زیست را در تمامی جنبه ها اعم از روش کار، راهکارها، بودجه بندی، زمان بندی و ساختار تشکیلاتی لحاظ می کنند (مخدوم، ۱۳۸۵).

تا کنون تعاریف و رهیافت های گوناگونی برای توسعه در نظر گرفته شده است. برخی توسعه را به صورت کلی در نظر گرفته، ایده های جهان شمول برای آن بیان داشته اند. برخی دیگر، توسعه را امری ویژه می پندارند و آن را به شکل پدیده ای خاص زمان ها و مکان ها می دانند و بر این باورند که باید هم تعاریف و هم رهیافت های تخصصی و منطبق با شرایط زمانی و مکانی عرضه کرد. از سوی دیگر، عده ای از اندیشمندان معتقدند که در جنبه های ویژه ای از توسعه جوامع باید نظر داد، نظریه های توسعه بایستی به صورت بخشی بیان گردند و هر بخش از جامعه را به طور مجزا مورد بررسی قرار داد. در حالی که تعدادی دیگر از جامعه

شناسان و متخصصان مدیریت دولتی بر این باورند که باید توسعه را به صورت امری میان بخشی و همه جانبه در نظر گرفت (لهسایی زاده، ۱۳۹۰).

توسعه پایدار عبارتی است که امروزه گوش همه انسان ها با آن آشناست. یکی از الزامات توسعه پایدار این است که محیط زیست و منابع طبیعی به عنوان میراث جمعی بشریت به گونه ای محافظت شود که علاوه بر پاسخگویی به نیازهای نسل حاضر، ظرفیت پاسخ دهی به نیازهای نسل های آینده را نیز داشته باشد. بنابراین، توسعه را زمانی پایدار می خوانیم که مخرب نباشد و امکان حفظ منابع را برای آیندگان فراهم آورد (سنگاپین و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی از مهم ترین الزامات برای قرار گرفتن در مدار توسعه پایدار، توجه به تعادل بخشی و تخصیص بهینه منابع بین مناطق برای رسیدن به توسعه پایدار است. در سال ۲۰۰۶ اتحادیه اروپا استراتژی توسعه پایدار را برقرار نمود که تعیین کننده یک نگاه پایداری در رشد اقتصادی، مصلحت اجتماعی و حفاظت محیط زیستی است که با هم ترکیب شده اند و در تعامل هستند (قرخلو و حسینی، ۱۳۸۶).

از سوی دیگر، افزایش جمعیت، رشد اقتصاد، فعالیت های صنعتی و پیشرفت های حاصل از فن آوری ها موجب شده تا بشر جهت رفع نیازهای بی انتهای خود اقدام به تخریب طبیعت و تغییر نوع پوشش طبیعی نماید (روستا و همکاران، ۱۳۹۱). به همین دلیل الگوی نامناسب استفاده از سرزمین و تغییرات شدید آن منجر به پیدایش بحران های زیست محیطی شده است (میردیلمی و همکاران، ۱۳۹۰). به همین منظور توجه به آمایش سرزمین جهت پیشگیری از بحران های محیط زیست و هم چنین استفاده صحیح و پایدار از تمامی امکانات پهنه ی سرزمین می تواند یکی از موضوعات جدیدی باشد که توجه دولت ها و بخصوص سازمان مدیریت و حفاظت از محیط زیست را جلب نماید (جعفری و کریمی، ۱۳۸۴).

در این مقاله ضمن تبیین مفاهیم توسعه، توسعه پایدار و محیط زیست، تاثیر انسان بر محیط زیست و نقش مبارزه با تغییرات آب و هوایی در توسعه پایدار را تحلیل نموده و در نهایت فرصت ها و چالش های جهانی شدن برای توسعه پایدار از منظر حفظ محیط زیست و هم چنین ارتباط محیط زیست با توسعه پایدار در ایران را مورد بررسی قرار می دهیم.

۲- مفهوم توسعه

بر اساس تعریف، توسعه به تمامی فعالیت ها و کارهای انسان گفته می شود که برای بهتر کردن زندگی خود در محیط زیست انجام می دهد (کوستو، ۱۳۷۰) حال اگر قرار باشد این توسعه در بلند مدت پایدار باشد تگناهایی را که محیط زیست و منابع طبیعی برقرار کرده است، مدنظر قرار دهد.

معمولا توسعه در ابعاد گوناگون می تواند مورد توجه قرار گیرد. توسعه سیاسی، توسعه فرهنگی، توسعه اجتماعی، توسعه اقتصادی. وقتی در یک جامعه ای از توسعه به طور مطلق صحبت می شود در واقع منظور توسعه در ابعاد گوناگون می باشد. بدون تردید جامعه توسعه یافته جامعه ای است که در آن توسعه در ابعاد گوناگون تحقق یافته باشد. به نظر توسعه یک پدیده کلی است که فقط شامل بعد اقتصادی نمی شود، اگرچه رشد و کمک نیروهای محرکه توسعه می باشند، اما از این پس باید سایر ابعاد توسعه که محیط زیست، عدالت اجتماعی، دموکراسی و صلح باشند نیز لحاظ شوند (پطروس غالی، ۱۳۸۱).

۳- تعریف توسعه پایدار

توسعه پایدار بر اساس تعریف کمیسیون جهانی محیط زیست و توسعه موسوم به کمیسیون برانتلند^۱ و گزارش کمیسیون سازمان ملل در زمینه محیط زیست و توسعه در سال ۱۹۸۷ به معنای توسعه ای است که نیازهای حال را بدون وجه المصلحه قرار

^۱ . The Brundtland Commission

دادن توانایی نسل های آینده برای برآوردن نیازهایشان تامین می کند. به عبارت دیگر، توسعه پایدار رویکرد جامعی است که به ارتقای توسعه به شیوه هایی می پردازد که به محیط زیست ضربه ای وارد نیاید یا منابع طبیعی را ضایع نگرداند، به گونه ای که در آینده در دسترس باشد. این گزارش می افزاید که شرایط مزبور نه تنها بر سیاست های زیست محیطی، بلکه بر سیاست های اقتصادی و اجتماعی نیز قابل انطباق است (دهشیری، ۱۳۹۳).

کامل ترین تعریف از توسعه پایدار مشتمل بر دو مفهوم کلید است: نخست مفهوم نیاز به ویژه نیازهای اساسی فقرای جهان که باید به آن الویت داده شود. دوم ایده محدودیت های تحمیل شده از سوی وضعیت فناوری و سازماندهی اجتماعی بر توانایی زیست بوم برای تامین نیازهای حال و آینده. این در حالی است که تامین نیازهای فقرای حاضر ضرورتا سازگار با نیازهای نسل های آینده نیست بدیهی است که در خصوص تامین انرژی، آب تمیز، هوای پاک، آزادی سیاسی و حفاظت جوامع خود از جنایت و جنگ، کشورهای جهان از سطح یکسانی برخوردار نیستند (پیروس، ۲۰۰۷). بدین ترتیب، توسعه پایدار سه قمروری محیط زیست شامل آب و پسماند ها، جامعه (اشتغال، حقوق بشر، برابری جنسیتی، صلح و امنیت انسانی) و اقتصاد (کاهش فقر، مسئولیت صنفی و پاسخگویی) را به هم مرتبط می سازد (WCED, 1987).

توسعه پایدار، به معنی مدیریت و حفاظت از منابع پایه و معرفی و به کارگیری پیشرفت های فن شناختی و ساختار تشکیلاتی است که از آن طریق بتوان نیازهای انسان ها را برای زمان حال و نسل های آینده، به طور مستمر و رضایت بخش تضمین نمود. توسعه ی پایدار که سبب حفاظت از اراضی، منابع آب و منابع ژنتیکی گیاهی و جانوری می شود، نه تنها مخرب محیط نیست بلکه از نظر فنی متناسب، از لحاظ اقتصادی با ارزش و از نظر اجتماعی قابل قبول است (حسینی عراقی، ۱۳۷۲). این تعریفی است که سازمان خواربار و کشاورزی از توسعه ی پایداری عرضه کرده است. به نظر مخدوم، بازده حداکثر و پایدار مفهوم واقعی توسعه پایدار است (مخدوم و عرب زاده مقدم، ۱۳۷۵). توسعه ی پایدار به عنوان یک مفهوم، بر اساس برابری نسل ها به این معنی است که نسل های حاضر نباید توانایی نسل های آینده را برای استفاده از منابع از بین ببرند (باتی، ۱۹۸۹).

آنچه مسلم است، توسعه ی پایدار را نباید تنها به عنوان مجموعه ای از روش ها به حساب آورد، بلکه باید آن را نوعی بینش قلمداد نمود که در آن جنبه های مختلف اقتصادی، اجتماعی و حتی فلسفی نهفته است و ابعاد فرهنگی آن کمتر از جنبه های فنی و تکنیکی مربوطه نیست (ادوارد و دیگران، ۱۳۷۴). اگر تنها جنبه های اقتصادی و حفظ محیط زیست را در پایداری در نظر گیریم، توسعه پایدار به گونه ای ابزار ضد توسعه تبدیل خواهد شد (امینی، ۱۳۷۳).

هم چنین توسعه پایدار از دو قسمت توسعه و پایداری تشکیل شده است. در رابطه با توسعه، فرایند و اهداف مطرح است. فرایند رشد و تغییر را در بردارد و اهداف نیازهای اولیه را نشان می دهد. پایداری باید در سه زمینه ی اجتماعی، محیطی و فیزیکی وجود داشته باشد. در نتیجه توسعه ی پایدار، یعنی پایداری در اشیاء، حفظ محیط طبیعی و تعادل اجتماعی از طریق فرایند های رشد و تغییر و برطرف نمودن نیازهای معقول انسانی (lale, 1995).

۴- سه مکتب فکری در توسعه پایدار

به نظر کرمی، سه مکتب فکری در توسعه پایدار وجود دارد:

- مکتب فکری با ملاحظات اقتصادی که بر اساس نظریه های این مکتب، هر راهبردی که به افزایش بهره وری و سود نینجامد، ناپایدار محسوب می شود.
- مکتب فکری که با ملاحظات زیست محیطی که به پایداری از نقطه نظر زیست محیطی توجه می کند و عقیده دارد هر فعالیتی که محیط زیست را آلوده یا تخریب نماید و یا تعادل زیست محیطی را بر هم بزند، ناپایدار تلقی می شود.
- مکتب فکری با ملاحظات حفظ منابع محیط اجتماعی که به پایداری از نقطه نظر حفظ ارزش های انسانی و اجتماعی توجه دارد و بر این باور است که هر فعالیتی که محیط اجتماعی را نامتعادل سازد، نمی تواند توسعه ی پایدار را در بر داشته باشد (کرمی، ۱۹۹۵).

۵- محیط زیست

اگرچه محیط زیست دارای قدمتی بس طولانی است اما توجه به مفهوم و کاربرد علمی آن محدود به چند دهه اخیر می باشد، به طوری که این واژه از دهه ۱۹۶۰ میلادی با افزایش آلودگی ها و تخریب منابع طبیعی بوده، رایج و معمول گشت. حال این پرسش مطرح می شود که محیط زیست چیست و چه عواملی را در بر می گیرد؟

دبیرکل یونسکو محیط زیست را این گونه تعریف می کند: محیط زیست همه چیز یا تقریباً همه چیز را در بر می گیرد. هم انسان، هم طبیعت و هم روابط بین این دو را شامل می شود و بر کلیه فعالیت های بشر تاثیر دارد و ضمناً از آنها متاثر می شود. لازم به ذکر است که در قوانین و مقررات جاری کشور هیچ تعریفی از واژه محیط زیست به عمل نیامده، ولی حقوقدانان در متون حقوقی در برخی از موارد با استنباط از عباراتی که در قانون بکار رفته است، تعاریفی را مدنظر داشته اند. کما اینکه تلقی یکی از حقوقدانان محیط زیست با توجه به احکامی که در قوانین به چشم می خورد، چنین بیان کرده است: محیط زیست عبارت است از یک ساختار منسجم که در آن همه عوامل و شرایط محیطی در یک ارتباط متقابل با یکدیگر قرار دارند (داودیان و اسکندری ثانی، ۱۳۹۶).

۶- تاثیر انسان بر محیط زیست

اگرچه انسان ها فقط درصد بسیار کمی از بیوماس (وزن یا حجم موجودات زنده) کره زمین را تشکیل می دهند، ولی گونه غالب اند. در ابتدای دوره پلیستوسن انسان نیز همچون سایر موجودات تحت تاثیر کامل عوامل محیطی بوده است. از آن پس انسان پیشرفت کرده و به تدریج قادر شد محیط فیزیکی اطراف خود را به شدت تغییر دهد (کیانی هفت لنگ، ۱۳۸۵). در واقع رابطه انسان و محیط زیست با روند تکاملی انسان و تکنولوژی های مورد استفاده او کاملاً تغییر کرده، در حالیکه انسان در روزگاران گذشته و بخصوص انسان اولیه تحت تاثیر محیط پیرامون خود بود، امروزه این انسان است که محیط را تحت تاثیر رفتارها و کردارهای خود قرار داده است. وجود رابطه متقابل و رشد یافته، بین طبیعت و جامعه سازمان یافته و مجهز به وسائل فنی که بدون وقفه منابع لازم و ضروری را از طبیعت می گیرد و مصرف می نماید و مواد زائد ناشی از فعالیت های حیاتی و تولیدی را به آن برمیگرداند واقعیتی غیرقابل انکار است. بررسی نظام "انسان - جامعه و محیط زیست" از نظر مبادلات دائمی و همواره شدید مواد و انرژی میان عوامل نظام، که از تولید اجتماعی دائمی و فزاینده، ساختار همواره پیچیده تر و استفاده از مواد اولیه از سرزمین هایی که به حال دگرگونی مستمر هستند حاصل می شود، اهمیت زیادی دارد (گراسیموف و دیگران، ۱۳۷۲). اما تاثیری که انسان بر محیط زیست می گذارد ناشی از رفتار و عمل او در محیط پیرامون خویش است. اعمالی همچون بهره برداری از منابع طبیعی، قطع درختان، خانه سازی، احداث کارخانجات و... در محیط های طبیعی باعث تغییر چهره محیط زیست شده و می تواند در صورت ادامه این روند ب هصورت بی رویه در تخریب محیط موثر باشد. واقعیت امر این است که انسان ها با توسعه علوم و تکنولوژی توانسته اند روز به روز دامنه دخالت ها و تاثیرات خود را بر محیط زیست بیافزاید تا آن را در جهت دستیابی به سود و رفاه مادی بیشتر مهار کنند. گرچه فناوری احتالا بحران جمعیت را به تاخیر انداخته است اما در نهایت تاثیر انسان ر ابر محیط زیست افزایش داده است. فناوری نه تنها استفاده از منابع را افزایش داده بلکه موجب شده تا در مقایسه با انسان شکارچی و جمع آورنده غذا که از ابزارهای ساده سنگی و چوب استفاده می کرد، انسان امروزی با راههای جدیدی بر محیط زیست تاثیر بگذارد (داودیان و اسکندری ثانی، ۱۳۹۶).

۷- رابطه بین توسعه پایدار و محیط زیست

زمانی که از رابطه بین توسعه پایدار و محیط زیست سخن به میان می آید، معمولاً می توان از دوگونه رابطه صحبت نمود. یکی رابطه منفی و دیگری رابطه مثبت. هر یک از این دونوع رابطه در زیر مورد بحث و بررسی قرار می گیرد.

رابطه منفی: تاکنون توسعه نه تنها توام با حفظ و نگهداری محیط زیست نبوده است، بلکه باعث تخریب و نابودی آن نیز گردیده است. در کشورهای صنعتی یا توسعه یافته، توسعه گسترده و لجام گسیخته باعث تخریب محیط زیست گردیده است و در کشورهای در حال توسعه افزایش جمعیت باعث گردیده است که بیش از ظرفیت زمین از منابع آن بهره برداری شده و آثار زیانباری برای محیط زیست ایجاد گردد. در این کشورها برنامه های توسعه توام با آثار بسیار مخرب نسبت به محیط زیست بوده است. به عنوان نمونه می توان از استقراض این کشورها از کشورهای صنعتی به بهانه توسعه اقتصادی نام برد (رئیس، ۱۳۸۷).

فاجعه بدهی های این کشورها تحت لوای توسعه، آنها را به تخریب هر چه بیشتر محیط زیست واداشته است. بدون آنکه نشان ارزنده ای از بهبود شرایط آنها حاصل شده باشد. به عنوان نمونه در کشور سنگاپور به دلیل بدهی های فراوان، زمین های کشاورزی انچنان مورد تهاجم و بهره برداری قرار گرفته اند که راه برای ایجاد کویر باز شده است. در کاستاریکا برای اینکه صادرات گوشت را به آمریکا افزایش دهند، میلیون ها هکتار جنگل طبیعی را به چراگاه های دام تبدیل کرده اند که نتیجه آن تخریب جنگل ها و فرسایش خاک بوده است (لواسانی، ۱۳۷۵). این رابطه منفی بین توسعه و محیط زیست باعث گردید تا عده ای بر آن باشند که اساساً توسعه و حفظ محیط زیست قابل جمع نمی باشند و توسعه خواه و ناخواه باعث تخریب و نابودی محیط زیست می گردد. لذ بشر باید یکی از این دو را انتخاب نماید. لیکن این دیدگاه صراحتاً در کنفرانس سازمان ملل متحد درباره محیط زیست در ۱۹۷۲ رد گردیده است. بند ۳ از اعلامیه استکهلم در این خصوص بیان می دارد، "انسان باید دائماً تجربه اندوزی کرده به اکتشاف، اختراع، ابداع و پیشرفت ادامه دهد. در عصر ما قدرت انسان برای دگرگون سازی محیطی که در آن زندگی می کند اگر عاقلانه به کار رود می تواند برای همه مردم مزایای توسعه و امکان بهبود کیفیت زندگی را به ارمغان بیاورد و اگر بهره برداری از آن با سواستفاده یا بی توجهی همراه باشد، همان قدر می تواند صدمات بی شماری به افراد بشر و محیط زیست وارد سازد. در برابر چشمان ما در بسیاری از مناطق زمین، نشانه های خسارات، تخریب و انهدام محیط زیست به وسیله انسان افزایش می یابد."

انگیزش و اخلاق همبستگی دارند. فقدان انگیزش مانع از ترویج اخلاق در سازمان می شود، نتایج غیراخلاقی دارد و انگیزه اخلاقی بودن را از بین می برد. زیرا توجیه بسیاری از مدیران و افراد جامعه برای اعمال غیراخلاقی شان این است که جامعه و انسان ها اخلاقی نیستند. محققان، انگیزه را نتیجه عمل متقابل بین شخص و وضعیت می دانند. بدین جهت است که انگیزه در افراد متفاوت است. انگیزه، آمادگی اعمال نهایت تلاش برای دست یابی به اهداف سازمانی مشروط به توان ارضای برخی نیازهای شخصی است (بینش، ۱۳۹۰).

رابطه مثبت: برخلاف رابطه منفی توسعه و محیط زیست که موجب تخریب و نابودی محیط زیست گردیده است، رابطه مثبت آن دو، بیانگر این امر است که توسعه نه تنها امر مضر برای محیط زیست نمی باشد، بلکه توسعه پایدار موجب استفاده بهینه از تمام امکانات و توانمندی های محیط زیست می گردد و در نتیجه ارتقای سطح زندگی بشر را به طور واقعی و پایدار به دنبال خواهد داشت. از سوی دیگر محیط زیست و حفاظت و نگهداری از آن نیز هرگز مانعی در راه توسعه محسوب نخواهد گردید بلکه محیط زیست بستر و زمینه لازم برای توسعه تلقی می گردد. لذا آن کسی که خواهان حمایت از محیط زیست است، بایستی به هم پیوستگی و ارتباط ارگانیک محیط زیست و توسعه را هیچ وقت از نظر دور ندارد (لواسانی، ۱۳۷۵).

با حفاظت از محیط زیست، توسعه پایدار نتایج بهتر و مفیدتری از کارکرد محیط های طبیعی و مصنوعی ارائه می دهد، از آن جمله، تاثیر مستقیم و غیرمستقیم بر کیفیت زندگی کاری، تاثیر بر سطح درآمد واقعی، تاثیر مستقیم بر فعالیت های اقتصادی به عنوان نهادهای زیست محیطی، تاثیر در حفظ ثبات نظام های تامین حیات، بنابراین می توان در ارتباط و تاثیر محیط زیست بر توسعه بطور خلاصه سه عملکرد زیر را بیان نمود: فراهم آوردن مطلوبیت مستقیم برای افراد جامعه، تامین نهادهای لازم برای فرایندهای اقتصادی و پدید آوردن خدمات تامین کننده حیات (دیوید دبلیو پیرس، ۱۳۸۵).

۸- بحران محیط زیست و توسعه پایدار

در ده سال اخیر، مفاهیم مختلفی از پارادایم توسعه پایدار مطرح شده است که بیشتر بخش های آن را شاخه های مختلف جغرافیا تشکیل می دهد. چنان که از توسعه پایدار شهری، مفاهیمی مثل شهر سبز، بوهم شهر، شهر قابل زندگی، شهر چاره جو و شهر محیطی نام می برند که همه این مفاهیم از بار قوی جغرافیایی خبر می دهند. ملاحظه می شود که قلمرو پارادایم توسعه پایدار، نه تنها به حفاظت از محیط زیست طبیعی و یا حیات وحش محدود نمی شود، بلکه مفاهیمی نظیر شهر، روستا، انرژی، عدالت اجتماعی، توزیع عادلانه ثروت و مشارکت مردم در تصمیم گیری ها و برنامه ریزی ها را نیز شامل می شود. در واقع همه زوایای زندگی انسان امروزی و نسل های آینده را در بر می گیرد (شکوئی، ۱۳۸۲).

توسعه پایدار فراتر از مساله محیط زیست بوده و نیاز به برابری را در برمی گیرد. برابری در یک نسل جهت تامین نیازهای اقشار ضعیف جامعه و برابری بین نسلی جهت تامین نیازهای نسل آینده (داودیان و اسکندری ثانی، ۱۳۹۶). برای ورود به توسعه پایدار به جریان اصلی بحث های سیاست جهانی، هیچ رویدادی تاثیرگذارتر از گزارش جهانی کمیته جهانی محیط زیست و توسعه، که معمولاً با عنوان کمیته برانتلند شناخته می شود، نبوده است. این گزارش که در سطح وسیعی به صورت یکپارچه با عنوان آینده مشترک ما منتشر شد، بیان کننده آن موضوعی است که امروز به عنوان تعریف متداول توسعه پایدار مطرح است (ویلر و بیتلی، ۱۳۸۴). این تعریف مفاهیمی چون برابری نسلی و عدالت اجتماعی و به همان نسبت آگاهی زیست محیطی را در بر می گیرد. هم چنین دلالت بر آن دارد وجود یک چارچوب جهانی ضروری بوده و تاثیرات فرامحدوده ای نیز باید در نظر گرفته شود (کاتی و همکاران، ۱۳۸۳). در مجموع امروز توسعه پایدار به منزله هدفی برای یک دنیای تحت فشار و دارای مشکلات رو به تزاید به حساب می آید که پیش زمینه و مقوله آن، توسعه زیست بوم است. این دیدگاه توسعه زیست بوم را در سطح محلی یا منطقه ای توأم با توانایی های بالقوه آن فضا و با توجه و تاکید بر بهره برداری عقلانی از منابع، کاربرد تکنولوژی و سازمان به گونه ای که طبیعت و انسان را مورد توجه قرار می دهد، تعریف می کند (داودیان و اسکندری ثانی، ۱۳۹۶).

۹- نقش مبارزه با تغییرات آب و هوایی در توسعه پایدار

تغییرات آب و هوایی بزرگترین تهدید برای توسعه بوده و گسترش همه جانبه اثرات آن بطور غیرمتناسبی فقیرترین و آسیب پذیرترین ها را تحت تاثیر قرار داد. اقدام فوری برای مبارزه با تغییرات آب و هوایی و کمینه سازی اختلافات ناشی از آن برای اجرای موفقیت آمیز اهداف توسعه پایدار اجتناب ناپذیر است. ماهیت جهانی تغییرات آب و هوایی همکاری های گسترده بین المللی را جهت ساخت توانمندی مقاوم و انطباقی نسبت به اثرات نامطلوب آن و سرعت بخشی به کاهش آلودگی های گازهای گلخانه ای فرا می خواند. در سال ۲۰۱۶ کشورهای عضو موافقت نامه پاریس تحت کنوانسیون سازمان ملل متحد در خصوص تغییرات آب و هوایی را امضا کردند. هدف موافقتنامه جدید کاهش سرعت تغییرات آب و هوایی و هم چنین تسریع و تشدید اقدامات و سرمایه گذاری های مورد نیاز بر جهت یک آینده کم کربن پایدار است. بین سالهای ۱۹۹۰ و ۲۰۱۳ بیش از ۶.۱ میلیون نفر طبق گزارشات بین المللی، با یک روند رو به بالا جان باختند. هم چنین به منظور کمک به پیشروی کشورهای در حال توسعه در مقابل تغییرات آب و هوایی، در چارچوب موافقتنامه پاریس یک نظام پیگیری جهانی تاسیس گردید که پیشرفت عمومی را هر پنج سال یکبار بررسی می نماید (گزارش سازمان حفاظت محیط زیست، ۱۳۹۵).

۱۰- نقش اقیانوس ها، دریاها و منابع آبی در توسعه پایدار

اقیانوس ها، همراه با منابع ساحلی و دریایی، نقش اساسی در رفاه انسان و توسعه اقتصادی و اجتماعی در سراسر جهان بازی می کنند. استفاده پایدار و حفاظت دریایی و اکوسیستم های ساحلی و تنوع زیستی شان برای دستیابی به دستور کار ۲۰۳۰، به ویژه برای جزایر کوچک در حال توسعه ضروری است. آنها هم چنین در تنظیمات اکوسیستم جهانی با جذب گرما و دی اکسیدکربن از جو و حفاظت از مناطق ساحلی در مقابل جاری شدن سیل و فرسایش کمک می کنند. در واقع، منابع ساحلی و دریایی حدود ۲۸

تریلیون دلار در هر سال به اقتصاد جهانی از طریق خدمات اکوسیستم کمک می کنند. آلودگی زمین و دریاها یک تهدید در بسیاری از مناطق ساحلی است. با توجه به یک ارزیابی مقایسه ای جهانی در سال ۲۰۱۶، پنج اکوسیستم بزرگ دریایی در معرض خطر پرغذایی ساحلی، خلیج بنگال، دریای شرق چین، خلیج مکزیک، حاشیه شمال برزیل و جنوب دریای چین شناخته شده اند. دی اکسید کربن محلول در آب دریا موجب کاهش سطح PH اقیانوس ها و افزایش اسیدیته و تغییر در تعادل زیستی کربناتی است. شیلات به امنیت غذایی جهانی، معیشت و اقتصاد کمک قابل توجهی دارد. با این حال، اگر چنانچه مدیریت آن پایدار نباشد، ماهیگیری می تواند به زیستگاههای ماهی آسیب برساند. بر اساس تجزیه و تحلیل ارزیابی سهم ها، درصد سهم ماهی های دریایی جهان در سطح بیولوژیک پایدار از ۹۰ درصد در سال ۱۹۷۴ به ۶۹ درصد در سال ۲۰۱۳ کاهش یافته است. (داودیان و اسکندری ثانی، ۱۳۹۶).

۱۱- نقش اکوسیستم های زمینی، مدیریت پایدار جنگل ها و بیابان زدایی در توسعه پایدار

حفاظت اشکال متنوعی از حیات بر روی زمین نیاز به تلاش های هدفمند برای محافظت، بازیابی و ترویج حفاظت و استفاده پایدار از زمین ها و دیگر اکوسیستم ها را دارد. این موضوع به طور اخص مدیریت پایدار جنگل ها، بازگرداندن اراضی تخریب شده و موفقیت مبارزه با بیابان زایی، کاهش زیستگاه های طبیعی تخریب شده و پایان دادن به از دست رفتن تنوع زیستی تمرکز دارد. بین سالهای ۱۹۹۰ و ۲۰۱۵، مناطق جنگلی جهان از ۷۳۱ درصد از سطح کل زمین در جهان به ۷۳۰ درصد کاهش یافته است. در همین حال، مناطق از طریق کاشت، ترمیم چشم انداز و یا گسترش طبیعی به جنگل تبدیل شدند. با توجه به تعادل از دو فرایند و تلاش برای کاهش سرعت جنگل زدایی، از دست رفتن سطح خالص جهانی جنگل در سول دوره ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵، از ۳۰۷ میلیون هکتار در سال به ۳۰۳ میلیون هکتار در سال کاهش یافته است. درصد مناطق متنوع زیستی کلیدی زمینی تحت پوشش مناطق حفاظت شده از ۲۰۱۶ درصد در سال ۲۰۱۶ افزایش یافته است (UNEP).

۱۲- اصول حاکم بر رابطه حفاظت از محیط زیست و توسعه پایدار

در تمام اسناد مربوط به محیط زیست رابطه منفی بین حفاظت و نگهداری از محیط زیست و توسعه رد گردیده و بر رابطه مثبت بین آن دو تاکید شده است. از مطالعه اسناد محیط زیستی در این خصوص می توان اصول زیر را استنباط نمود (رئییسی، ۱۳۸۷):

- محور بودن انسان
- حق داشتن محیط زیست سالم
- حفاظت و نگهداری از محیط زیست
- حق بهره بردای از محیط زیست و توسعه
- توام بودن توسعه پایار با حفاظت از محیط زیست
- ضرورت رفع تعارض بین توسعه و ضرورت های حفاظت از محیط زیست
- در نظر گرفتن منافع نسل حال و آینده به طور توانمند

۱۳- فرصت ها و چالش های جهانی شدن برای توسعه پایدار از منظر زیست محیطی

دیدگاه های متفاوتی درباره جهانی شدن مطرح شده است، شک گرایان با رویکردی تردیدآمیز معتقدند که جهانی شدن تداوم سرمایه داری جهانی است. آنان جهانی شدن و آزادسازی تجاری را دو مفهوم ناظر بر توسعه اقتصادی می دانند که بر سیاست های بازار آزاد تاکید می ورزند. آنان بر این باورند که فرایند جهانی شدن، بازارهای مالی و سرمایه گذاری را قادر می سازد تا به گونه ای بین المللی عمل کنند. به عبارت دیگر، جهانی شدن به معنای آن است که تمام گیتی در دسترس سرمایه و در اختیار صاحبان

سرمایه بویژه قدرت های جهانی کاپیتالیستی قرار گیرد (Hirst & Thompson, 1996). برخی دیگر با رویکردی جهان گرا و افراط آمیز معتقدند که فرایند جهانی شدن اجتناب ناپذیر است و فرایند فشرده گی زمان و مکان و کمرنگ شدن مرزهای جغرافیایی منجر به نقارب سیاسی و اقتصادی جهان می شود (Reich, 1991). هم چنین جهانی شدن موجب تسریع روند رشد در سطح جهانی و افزایش تخصیص منابع در مقیاس جهانی می شود اما در درون خود موجب انحطاط کیفیت محیط زیست می گردد زیرا منابع طبیعی بیشتری استفاده می شود و آلودگی بیشتری در سطح کره خاکی منتشر می شود (De Bruynetal, 1998).

در ادامه به واکاوی چالش ها و فرصت های جهانی برای توسعه پایدار مبادرت گردد که به شرح زیر است:

بی ثباتی بازارهای مالی و انحطاط زیست محیطی: بازارهای مالی جهانی شده از بی ثباتی رنج می برند به دلیل اینکه تعداد کاربران مالی بین المللی افزایش یافته است. مضافا آنکه بحران های مالی جهانی موجب بی ثباتی ساختاری بازارهای مالی در فرایند جهانی شدن گردیده است (Shiller, 2000). در واقع، افزایش نوسان و بی ثباتی بازارهای مالی موجب کاهش دامنه و افق تصمیم گیری و گرایش به سوی فرایند های کوتاه مدت یا به اصطلاح کوتاه مدت گرایی در فرایندهای جهان شدن جدید شده است (Vinod et al, 2000). گرایش به امور کوتاه مدت در عین آنکه موجب ارزیابی غیرواقعی و غیر عقلانی ارزش ها، هزینه ها و منافع جاری می شود بلکه موجب انحطاط زیست محیطی و مانع تصمیمات مرتبط با توسعه پایدار نیز می شود.

افول اخلاق تجاری و تضعیف پایداری زیست محیطی: تضعیف اخلاق تجاری در عصر جهانی شدن جدید مرتبط با افزایش کوتاه مدت گرایی است که به ضرر سلامت پایدار است. کسب منافع فوری با اضرار به خود یا به دیگران گرچه ممکن است حس رضایت را در فروشنده و یا مصرف کننده به دست دهد اما موجب شکستن ساختار اساسی بازارها و جامعه می شود که نیازمند اعتماد و انعطاف است. تضعیف اخلاق تجاری به نوبه خود بازارهای جهانی واقعی و مالی را تحت تاثیر قرار می دهد و موجب تضعیف پایداری زیست محیطی و اجتماعی رشد در سطح جهانی می شود (دهشیری، ۱۳۹۳).

بنابراین از آنجایی که ارزیابی کامل هزینه ها و منافع زیست محیطی نیازمند برخورداری از افق بلند مدت است، تصمیمات اقتصادی کوتاه مدت گرا در غیاب تنظیمات زیست محیطی به ضرر پایداری زیست محیطی منجر می شود.

۱۴- ارتباط توسعه پایدار با حفظ محیط زیست در ایران

تضادی بین توسعه پایدار و حفاظت محیط زیست وجود ندارد، در صورتی که برنامه ریزی های توسعه را در دراز مدت مدون کنیم و با توجه به ظرفیت اکوسیستم و محیط زیست به دنبال توسعه باشیم و مکان یابی ها با مطالعات صحیح و در نظر گرفتن ملاحظات زیست محیطی انجام شود، آنگاه می توانیم همگام با حفاظت محیط زیست، توسعه را نیز پیش ببریم و این روندی است که در کشورهایی مثل استرالیا و نیوزلند به آن دست یافته اند و در عین دستیابی به توسعه، محیط زیست خود را نیز حفظ کرده اند. البته لازمه این امر شناخت دقیق محیط زیست و درک ظرفیت محیط زیست است. ولی در کشور ما این موارد تا حدودی نادیده گرفته می شود. مثلا طرح آزاد راه تهران- شمال یک فاجعه زیست محیطی است و بدون توجه به دیدگاه حفظ محیط زیست، بدنبال کشیدن جاده و احتمالا فروش اراضی اطراف جاده هستند. در صورتی که اگر منافع دراز مدت را در نظر بگیریم و با دید علمی به قضیه نگاه کنیم کشیدن چنین جاده ای فقط تخریب اکوسیستم را به دنبال دارد. مثال های فراوانی وجود دارد که نشان می دهد این گونه توسعه یافتن، در دراز مدت شکست می خورد و احتمالا هیمن جاده به دلیل این که دیدگاه اکوسیستم در آن رعایت نشده است با مشکلاتی نظیر روان آب و سیلاب هم روبرو می شود. در صورتی که اگر از محیط زیست شناخت کافی وجود داشته باشد، توسعه متناسب با آن را نیز دقیق تر می توان طراحی کرد. یک نکته دیگر در حفظ محیط زیست، نقش عموم مردم است که به آن اهمیت داده نمی شود. یعنی عامه مردم نسبت به حفظ محیط زیست شان آگاهی کافی ندارند و تا مردم نسبت به حفظ محیط زیست حساس نباشند، محیط زیست حفظ نخواهد شد (آذری، ۱۳۸۵).

بنابراین از دید حفظ محیط زیست، هر پروژه ای باید ارزیابی اثرات شود که این ارزیابی باید توسط متخصص صورت بگیرد چرا که این متخصص است که دارای آگاهی است و می تواند سرمایه طبیعی را به گونه ای قیمت گذاری کند که در دراز مدت به نفع

باشد و از سوی دیگر باید به حرف برنامه ریز عمل کنند چون تضعیف محیط زیست برای رسیدن به توسعه تا حدی اجتناب ناپذیر است. سرمایه طبیعی را با هیچ توجیهی و زیر هیچ عنوان و نامی نمی توان از بین برد. نمی شود توجیه کرد که یک هکتار از جنگل را می بریم و بقیه آن را حفظ می کنیم زیرا تخریب آن یک هکتار جنگل بر روی بقیه آن اثر نامطلوبی می گذارد. این یعنی ما فراموش کرده ایم که اکوسیستم به هم پیوسته است (ناظری و زعفرانی، ۱۳۸۵).

یکی دیگر از مشکلات محیط زیست، آلودگی هوای تهران است که از دلایل اصلی آن هم افزایش تعداد خودروهاست. ولی از سوی دیگر کاهش فضای سبز، تخریب درختان و انسداد دره ها باعث افزایش این مشکل شده است. تکنولوژی فقط ماشین و اتوبان نیست. بلکه اصل قضیه، برنامه ریزی و فکر کردن است که ما این موضوع را نادیده می گیریم و فکر میکنیم اگر اتوبان بسازیم تکنیک مان بالا است. این در حالی است که هند با جاده های خاکی غذای بیش از یک میلیارد نفر را تامین می کند (یاوری، ۱۳۸۵).

موضوع دیگری که باید به آن توجه شود، اصل اساسی اقتصاد محیط زیست است. یعنی هر توسعه ای در هر منطقه ای از یک اصل ساده اکولوژیکی پیروی می کند و آن این است که شما وقتی می خواهید فعالیتی انجام بدهید، مجبور هستید که از یک منبع استفاده کنید و باید مشخص کنید که چه چیزی در نهایت از این منبع باقی می ماند. به عنوان مثال در شهر تهران سالانه ۹۳۰ میلیون متر مکعب آب مصرف می شود و بر اساس قانون اول ترمودینامیک که اساس برنامه ریزی محیط زیست است، ۹۵ درصد مصرف آب، به پساب تبدیل می شود. پس در نتیجه بین ۶۰۰ تا ۷۵۰ میلیون متر مکعب فاضلاب تولید می شود. باید بررسی شود که آیا محیط می تواند این مقدار پساب را در خود جای دهد یا این که به دلیل عدم ظرفیت جذب این پساب، پساب در کوچه و خیابان جاری می شود. پس در برنامه ریزی باید در نظر بگیریم که استفاده از منبع، پسماند تولید می کند و اساس اقتصاد محیط زیست بر این مبنا است که آیا با این میزان مصرف و تولید پسماند، انجام دادن فعالیت مقرون به صرفه است یا خیر؟ پس اصل اقتصاد محیط زیست بر این روال است که مصرف منبع و دفع پسماند مقرون ب ه صرفه باشد و باید این دو معادله با هم بخواند اگر این معادله برقرار باشد، توسعه موفق خواهد بود، یعنی هزینه های دفع پسماند و آلودگی باید در برنامه ریزی دیده شود. ما حق نداریم آلودگی و پسماند را در محیط رها کنیم، زیرا تخریب و آلودگی محیط زیست در نهایت موجب از بین رفتن منابع می شود و احیا مجدد منابع اگر ممکن هم باشد، هزینه بر است (مخدوم، ۱۳۸۵).

۱۵- نتیجه گیری

امروزه مسئله توسعه پایدار و همه جانبه، هم در جهان توسعه یافته و هم در دنیای در حال توسعه مورد نظر و توجه است. توسعه به مفهوم واقعی کلمه با بار معنایی پیشرفت یا تعالی باید همه جانبه، فراگیر و پایدار باشد تا تحرک همگون و همسوی نیروهای نهفته در درون جامعه را باعث گردد. هنگامی که سخن از همه جانبه بودن توسعه پیش می آید، جامعه یک نظام در نظر گرفته می شود که کلیه اجزا آن نیازمند تغییر در جهت افزایش کمی و کیفی می باشند. زمانی این تغییر می تواند مفید باشد که در مسیر پایایی باشد. به عبارت دیگر توسعه ی همه جانبه بدون توسعه ی پایدار، معنای انسانی خود را از دست می دهد. در توسعه پایدار حفظ منابع و محیط زیست و سهم آیندگان از آن مطرح است. توسعه نباید به قیمت از بین رفتن امکانات نسل های آینده باشد. در توسعه همه جانبه و پایدار باید کل امکانات جامعه به صورت یک مجموعه، ضمن در دسترس بودن همگان، برای نسل های آینده حفظ شود. منابع و امکانات باید از بین رونده و کاهش یابنده نبوده و بلکه تجدید شونده و فزاینده باشند.

نباید فراموش کرد که توسعه پایدار بدون محیط زیست و حفاظت از آن نه معنا دارد و نه امکان پذیر است. توسعه پایدار، محیط زیست پایدار لازم دارد. از سوی دیگر محیط زیست مناسب خود بستر صلح و امنیت است. هم چنان که اگر صلح و امنیت نباشد محیط زیست جدا در معرض خطر قرار می گیرد. همیشه یکی از مخرب ترین آثار جنگ لطمات و آسیب های وارده به محیط زیست بوده است. لذا یکی از مهمترین ابعاد امنیت در جهان، امنیت زیست محیط و منابع و سیستم های حافظ حیات زمین است که طول عمر و رفاه کل بشریت به آنها وابسته است.

در حال حاضر متأسفانه ایران از نظر شاخص های پایداری و حفاظت از محیط زیست در جایگاه مناسبی در جهان قرار ندارد. آمارها نشان می دهد که بسیاری از منابع و پوشش های گیاهی در شرف نابودی است و آگاهی های لازم در این مورد در سطح نازلی قرار دارد. رسیدن به توسعه پایدار بدون آموزش همگانی امکان پذیر نیست. از طرفی، آموزش توسعه ی همه جانبه و پایدار مستلزم هزینه هایی است که موسسات مختلف و به ویژه موسسات دولتی و بین المللی باید آنها را متقبل شوند. تا زمانی که مردم عادی آموزش های لازم را در زمینه ی توسعه ی همه جانبه و پایدار نینینند، رسیدن به اهداف توسعه ی واقعی با مشکل روبرو خواهد شد. آموزش مردم در واقع بستر مشارکت های مردمی را در امر توسعه ی همه جانبه و پایدار آماده می سازد.

مراجع

۱. مخدوم، مجید(۱۳۸۵)، محیط زیست، توسعه پایدار، آینده ایران، ماهنامه گزارش، شماره ۱۷۶: ۶۰-۶۵.
۲. لهسایی زاده، عبدالعلی(۱۳۹۰)، بحران محیط زیست و توسعه ی همه جانبه و پایدار، جامعه شناسی ایران، شماره ۶: ۴۹-۶۶.
۳. پوراصغر سنگاچین، ف. صالحی، الف و دیناروندی، م(۱۳۹۲)، مقایسه روش های سنجش توسعه پایدار منطقه ای با استفاده از شاخص های ترکیبی، پژوهش های محیط زیست، سال ۴ شماره ۷.
۴. قرخلو، م و حسینی، س م (۱۳۸۶)، شاخص های توسعه پایدار شهری، مجله جغرافیا و توسعه ناحیه ای، شماره هشتم.
۵. روستا، زهرا؛ منوری، مسعود؛ درویشی، مهدی و فلاحتی، فاطمه(۱۳۹۱)، کاربرد داده های سنجش از دور و سیستم اطلاعات جغرافیایی در استخراج نقشه های کاربردی اراضی شهر شیراز، نشریه آمایش سرزمین، شماره ۶: ۱۴۹-۱۶۴.
۶. میردیلیمی، زهره؛ حشمتی، غلامعلی و همت زاده، یلدا(۱۳۹۰)، آمایش حوضه ی آبخیز کوچک بر اساس مدل رایج در آمایش سرزمین به روش دوترکیبی، مجله کاربرد سنجش از دور و GIS در علوم منابع طبیعی، شماره ۳: ۷۵-۶۵.
۷. جعفری، حمیدرضا و کریمی، سعید(۱۳۸۴)، مکان یابی عرصه های مناسب احداث صنعت در استان قم با استفاده از سیستم های اطلاعات جغرافیایی GIS، مجله محیط شناسی، شماره ۳۷: ۴۵-۵۲.
۸. کوستو، ژاک ایو (۱۳۷۰)، گفت و گوی اختصاصی بهجت النادی با کوستو، پیام یونسکو، شماره ۲۸۵.
۹. پطروس غالی (۱۳۸۱)، حقوق بین الملل در تکاپوی ارز شهای خود: صلح، توسعه، دموکراسی، ترجمه دکتر بیگ زاده، مجله تحقیقات حقوقی، شماره ۳۵ و ۳۶.
۱۰. ده شیری، محمدرضا(۱۳۹۳)، جهانی شدن و توسعه پایدار، فصلنامه آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، سال چهارم، شماره ۲: ۷۷-۶۴.
11. Pearce, D. (2007b). "Sustainable consumption". D. A. Clark (Ed.) The Elgar Companion to Development Studies. Edward Elgar.
12. WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). "Our Common Future. Oxford: Oxford University Press. Oxford. New York".
۱۳. حسینی عراقی، هادی (۱۳۷۲)، درآمدی به ضرورت توسعه پایدار کشاورزی و روستایی ایران، اقتصاد کشاورزی و توسعه، سال اول، شماره ۱: ۸۸-۸۰.
۱۴. مخدوم، مجید و عرب زاده مقدم، مهدی (۱۳۷۵)، توسعه پایدار، تهران: معاونت ترویج و مشارکت مردمی سازمان جهاد سازندگی.
۱۵. ادوارد، سی آ و دیگران(۱۳۷۴)، کشاورزی پایدار، برگردان عوض کوچکی، محمد حسینی و ابوالحسن هاشمی دزفولی، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.
۱۶. امینی، امیر هوشنگ(۱۳۷۳)، توسعه پایدار، شناخت و مفهوم، شناخت راه، فصلنامه مجلس و پژوهش، سال دوم، شماره ۱۲-۱۴: ۱۲۲.
۱۷. کرمی، عزت الله و ابوطالب فنایی (۱۳۷۳)، بررسی نظریه پردازی ها در ترویج، تهران: انتشارات معاونت ترویج و مشارکت مردمی سازمان جهاد سازندگی.
۱۸. داودیان، الهه و اسکندری ثانی، محمد(۱۳۹۶)، آمایش سرزمین، ضرورت بنیادین توسعه پایدار محیط زیست، چهارمین کنفرانس بین المللی برنامه ریزی و مدیریت.

۱۹. کیانی هفت رنگ، کیانوش (۱۳۸۴)، اکولوژی انسانی، تهران، انتشارات پانید.
۲۰. گراسیموف، ای و دیگران (۱۳۷۲)، انسان، جامعه و محیط زیست، ترجمه صلاح الدین محلاتی، تهران. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۲۱. رئیسی، لیلا (۱۳۸۷)، رابطه حفاظت از محیط زیست با صلح و توسعه پایدار، فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، سال سوم، شماره ۱۰ و ۱۱: ۱۳۴-۱۰۹.
۲۲. لواسانی، احمد (۱۳۷۵)، کنفرانس بین المللی محیط زیست در ریو، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی.
۲۳. دبلیو پیروس، دیوید واردفورد و جرمی جی (۱۳۸۵)، دنیای بیکران اقتصاد، محیط زیست و توسعه پایدار، ترجمه دکتر عوض کوچکی و دکتر سیاوش دهقانپایان و مهندس علی کلاهی اهری، تهران.
۲۴. شکوئی، حسین (۱۳۸۲)، اندیشه های نو در فلسفه جغرافیا، جلد دوم، تهران، انتشارات گیتاشناسی.
۲۵. ویلر، اس ام و بیتلی، تی (۱۳۸۴)، نوشتارهایی درباره توسعه پایدار شهری، ترجمه کیانوش ذاکر حقیقی، تهران، انتشارات وزارت مسکن و شهرسازی.
۲۶. کاتی، ویلیامز، برتون، الیزابت و جنکز، مایک (۱۳۸۳)، دستیابی به شکل پایدار شهری، ترجمه: وراز مرادی مسیحی، تهران، انتشارات شرکت پردازش و برنامه ریزی.
۲۷. گزارش سازمان حفظ محیط زیست (۱۳۹۵)، پیاده سازی اهداف توسعه پایدار SDGs در ایران.
28. UNEP. org, sustainable development. un. org, sustainable knowledge platform, measuring changes in consumption and production patterns
۲۹. ناظری، مهرداد و زعفرانی، روزبه (۱۳۸۵)، توسعه پایدار، آینده ی ایران، ماهنامه گزارش، شماره ۱۷۶: ۶۵-۶۰.
۳۰. آذری، فرود (۱۳۸۵)، توسعه پایدار و آینده ایران، میزگرد کارشناسان حول توسعه پایدار، ماهنامه گزارش، شماره ۱۷۶.
۳۱. یاوری، حمیدرضا (۱۳۸۵)، توسعه پایدار و آینده ایران، میزگرد کارشناسان حول توسعه پایدار، ماهنامه گزارش، شماره ۱۷۶.
32. Batie, Sandra S. , 1989. "Sustainable Development: Challenges to the Profession of Agricultural Economics," American Journal Agricultural Economics, December: 1083-1101.
33. Lele, Sharachanram M, 1995. " Sustainable Development: A Critical Review , " World Development, vol. 19, No, 6: 608.
34. Hirst, P. and Thompson, G. (1996). "Globalization in Question: The International Economy and the possibilities of Governance". Polity. Cambridge.
- Reich, R. (1991) "The Work of Nations: A Blueprint for the Future". Vintage, New York.
35. De Bruyn, S. M. , Van Den Bergh J. C. J. M. and Opschoor J. B. (1996). "Structural change, growth and dematerialization: an empirical analysis". In: van den J. C. J. M. Bergh and van der Straaten J. (eds.) Economy and Ecosystems in Change: Analytical and Historical Approaches. Edward Elgar. Aldershot and Vermont.
36. Shiller, R. H. (2000). "Irrational Exuberance". Princeton University Press. Princeton.
37. Vinod,T. et al. (2000). "The quality of growth". Oxford University Press. New York.

بررسی رابطه مدیریت استعداد و با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان

حسین میرزا حکیم^۱، محمد مهدی پورسعید^۲

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، تشکیلات و روش‌ها، دانشگاه آزاد اسلامی کرمان.

۲- استادیار دانشگاه باهنر کرمان

چکیده:

این تحقیق با هدف بررسی رابطه مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان انجام شده است. روش تحقیق بصورت توصیفی - همبستگی بوده، جامعه آماری این تحقیق کلیه کارکنان شعب بانک سپه شهرستان کرمان در سال ۱۳۹۵ به تعداد ۲۵۱ نفر می باشد. حجم نمونه ۱۵۲ نفر می باشد که بصورت تصادفی طبقه ای انتخاب شده‌اند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه مدیریت استعداد با روایی ۰/۸۹ و پایایی ۰/۹۱ و اثربخشی سازمانی با روایی ۰/۸۸ و پایایی ۰/۸۷ استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار spss20 انجام گرفته و از آماره های توصیفی و استنباطی مثل میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن و رگرسیون خطی استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داد که بین مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. همچنین بین ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها و اثربخشی سازمانی رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. و بهترین پیش‌بینی کننده اثربخشی سازمانی، ارزیابی و کشف استعداد ها می باشد.

واژگان کلیدی: مدیریت استعداد، اثربخشی سازمانی، بانک سپه

مقدمه

امروزه سازمانهای خدماتی از مهمترین بخشهای اقتصادی کشورها به شمار می آیند. از هر ده شغلی که ایجاد می شود، نه شغل در فعالیتهای خدماتی است. این امر باعث شده است که بخش خدمات در بین زیر بخش های اقتصادی، بیشترین و سریعترین رشد را داشته باشد. بانکها به عنوان سازمانهای مالی - خدماتی و پشتوانه سازمانهای تولیدی، نقش مهمی در موفقیت و یا شکست یک نظام اقتصادی ایفا می کنند. اگر بانکها دارای عملکرد مطلوب باشند و خدمات با کیفیتی ارائه کنند به طور مسلم سایر سازمانها نیز در نتیجه تعامل با بانکها، کیفیت و عملکردشان بهبود پیدا می کند. بسیاری بر این عقیده اند که تلاش‌های دائمی برای حفظ و ماندگاری مشتریان در موسسات مالی از جمله بانکها موضوع مهمی است (حسینی، ۱۳۸۸: ۷۱).

بسیاری از بانکهای مطرح و پراوازه دنیا، ایجاد و حفظ روابط با ذینفعان از جمله فراهم کنندگان خدمات، مشتریان و رقبا در بازاریابی های بین المللی را در سرلوحه فلسفه مدیریت خود قرار داده اند. در حقیقت، تقریباً همه بانکهای دنیا، استراتژی مشتری مداری را به طور جدی دنبال می کنند. از این رو اگر بانکها خواهان آینده ای روشن و حداقل امیدوار به بقا باشند، چاره ای جز حفظ مشتریان ارزنده و کلیدی خود ندارند و این امر با اثر بخش بودن بانکها محقق می شود (رسول و همکاران، ۱۳۸۰: ۴۷).

یکی از مباحث مدیریتی که ممکن است برای عموم مدیران هم جالب باشد و هم کاربردی بحث "اثربخشی و کارایی" سازمان است. بدیهی است مدیران متعهد و مسئول مایل اند بدانند که سازمانشان در چه وضعیتی قرار دارد و برای دستیابی به اهداف سازمانی باید چه کارهایی را انجام دهند. امروزه در سازمانهای پیشرفته و موفق جهان سعی می شود تا برای اثربخشی سازمان اهداف روشن و مشخصی در نظر گیرند و سپس در جهت نیل به آن ها همه توان خود را به کار برند (نجف بیگی، ۱۳۷۹: ۹۷).

در پی تعالی دانش و بینش بشر در مسایل اقتصادی و اجتماعی، مفهوم اثربخشی نیز به تدریج از نظر شکل و محتوا دگرگونی پذیرفته و پیوسته جنبه های جدیدی از آن پدید آمده است. اثربخشی بسته به نوع افراد و در ارتباط با تجربه و دانش بشری به نحوی گوناگون غیر از آنچه به واقع هست مورد استفاده قرار گرفته که لازم است در مورد مفاهیم و کاربرد آن توضیح بیشتری داده شود. اثربخشی مفهومی پر محتوا و درخت پرشاخ و برگی است که از یک طرف نشان میدهد تا چه میزان از تلاشهای انجام شده نتایج مورد نظر را حاصل نموده و از طرف دیگر مفهومی است کیفی، که با عملکرد و فراهم آوردن رضایت انسان از تلاشهای انجام شده در ارتباط می باشد (طالقانی و فیض، ۱۳۹۰).

اثربخشی سازمانی حدی است که در آن یک سازمان به اهدافش دست می یابد. اینکه چگونه دانش در اثربخشی سازمانی سهیم می شود، موضوعی است که سازمان ها می خواهند برای توضیح عملکردشان بدانند. امروزه در سازمان های پیشرفته و موفق جهان سعی می شود که تا برای اثربخشی سازمان اهداف روشن و مشخصی در نظر گرفته شود و سپس در جهت نیل به آن ها همه توان خود را به کار گیرند. اثربخشی معنای کیفیت را در بطن خود دارد. مطالعات انجام شده درباره اثربخشی نشان می دهد که بهترین راه برای اثربخشی وجود ندارد، زیرا این امر به دیدگاه مدیریت هر سازمان نسبت به اثربخشی بستگی دارد (آرگوت، اینگرام^۱، ۲۰۰۰: ۵۳).

بسیاری از محققان در چند دهه گذشته، توجه زیادی به موضوع اثربخشی سازمانی داشته اند و در بسیاری از سازمان ها به ایجاد توانایی و مهارت در کارکنان برای انجام بهتر کارها در محیط پویای امروزی، توجه شده است. اثربخشی سازمان مفهوم پیچیده ای است که درباره چگونگی سنجش، تعریف و دستیابی به آن گزینه های مختلفی وجود دارد. به طور کلی اثربخشی سازمانی روشی برای افزایش توانایی سازمان در حفظ و تقویت خویش به عنوان یک سازمان می باشد (گالانت^۲، ۲۰۰۶: ۱۸). کامرون^۳ (۱۹۸۳) به طور مختصر بیان می کنند که یک مدل کلی و جامع از اثربخشی سازمانی وجود ندارد و تصور مجموعه ای جهانی از معیارهای اثربخشی سازمانی مشکل است.

اثربخشی سازمانی عبارت است از میزان تحقق اهداف سازمان و آنچه مسلم است این است که سازمان بدون هدف معنا و مفهومی ندارد و همه منابع و امکانات سازمان در جهت تحقق هدف سازمان است بنابراین تلاش در جهت اثربخش نمودن سازمان ها امری اجتناب ناپذیر است (صبوری، ۱۳۸۵: ۱۵۱).

یک سازمان زمانی اثربخشی است که نتایج قابل مشاهده، فعالیت های آن با اهداف سازمانی برابر بوده یا بیشتر از آن باشد (هوی و میسکل، ۱۳۸۷: ۱۳). اثربخشی سازمانی عبارت است از درجه یا میزانی که سازمان به هدف های مورد نظر نزدیک می شود (دفت، ۱۳۸۸: ۲۵). رابینز (۱۳۸۶) در تعریف اثربخشی سازمانی هم به وسایل و امکانات (فرایند) توجه نموده و هم به نتایج حاصله. اثربخشی سازمانی وضعیتی است که در آن سازمان مورد نظر منابع را به میزان محدود مصرف کند و قادر باشد به هدف یا اهداف، با توجه به معیارهای تعیین شده دست یابد (هوج^۴ و همکاران، ۱۹۹۸).

فایول^۱، که در زمینه اصول مدیریت اولین نظریه پرداز بود، معتقد بود که اثربخشی نتیجه اعمال قدرت و نظم و انضباط در داخل سازمان است که باید روشن و واضح باشند. تیلور^۲، بانی مدیریت علمی و پایه گذار مکتب کلاسیک اعتقاد داشت که با توجه به وضعیت فنی سازمان می توان اثربخشی را به وسیله عواملی مانند به حداکثر رساندن میزان تولید، به حداقل رساندن هزینه ها و به کاربردن منافع در حد مطلوب به بالاترین میزان رساند (نجف بیگی، ۱۳۷۹: ۱۰۳).

تجربه نشان داده است که سازمانهایی که از اثر بخشی کافی برخوردار نباشند به مرور زمان از صحنه فعالیت خارج شده اند. اثر بخشی یا کارآمدی سازمان در قالب کسب هدف های تعیین شده و رضایت خاطر کسانی که در رسیدن به اهداف نقش دارند، تعریف می شود. نبود اثربخشی در سازمان باعث عدم هدایت و هماهنگی در فعالیت گروههای کار و رضایت خاطر کارگزاران

¹ Argote, & Ingram

² - Gallant

³ - Cameron

⁴ -Hodge

عوامل انسانی سازمان و کاهش کارآمدی و موفقیت و بهبود عملکرد کارکنان خواهد شد، یک از عوامل مرتبط با اثر بخشی سازمانها در دنیای متغیر امروز مدیریت استعداد است (دفت^۱، ۲۰۰۴: ۳).

پرورش قابلیت ها و مدیریت استعدادها بخش لاینفک راهبرد و چشم انداز سازمانهای پیشروی امروز است. در دنیای امروز کسب و کار، مدیریت توسعه منابع انسانی^۲ دیگر تنها مرکز هزینه کردن نیست، بلکه هم راستا با کسب و کار سازمان، برای سود بیشتر و کاهش هزینه ها با بهره مندی از رویکرد مدیریت استعدادها، تنوع کارکنان و تنوع آموزش ها، سعی در ایجاد ارزش افزوده برای سرمایه خود دارند (کارت رایت^۳، ۱۳۸۷: ۱۷). مدیریت استعداد تنها یک آوازه جهانی به کار رفته در فرایندهای قدیمی منابع انسانی^۴ نیست، بلکه نمایانگر یک تغییر شکل قابل توجه در اصول مدیریت منابع انسانی^۵ و روشی جدید در یکپارچه سازی فرایندها و سیستم های مدیریت منابع انسانی^۶ است. بر این اساس مدیران معتقدند که در این راه مجزا و جزیره ای عمل کردن و نبود همکاری بین سازمانی می تواند مشکل جدی ایجاد نماید. حتی مدیران فکر می کنند تلاشهای مربوط به برنامه ریزی جانشین پروری و مسیر پیشرفت شغلی ناکافی و ناکارآمد است و باید فرایند مدیریت استعداد و سیستمها را مورد استفاده قرار داد (هنگتون^۷، ۲۰۰۷: ۳). امروزه مدیریت و شایستگی های آن در رأس همه مسائل قرار دارد. اگر مدیری تفکر راهبردی نداشته باشد و نتواند راهکارها و روش های مناسب را با تفکر سریع درک کند، هرگز قادر نخواهد بود سازمان را به تحقق اهداف و بکارگیری روشهای مناسب هدایت کند. اکنون یکی از واقعیت های جهان شمول این است که افرادی که شایستگی دارند، از توانایی ها و مهارت های حرفه ای و تخصصی بیشتری بهره مند هستند، برای حل مسائل جاری، انگیزه های قوی تری دارند، مسئولیت بیشتری را می پذیرند، و در نهایت، موجب افزایش بهره وری در سازمان می شوند. انسان یکی از عوامل مهم برای ایجاد تحول در سازمان و تحقق اهداف و رسالت های مورد نظر است. در واقع، اگر در سازمان ها از وجود انسان های خلاق، دانشگر، فرصت شناس و تبیین گر مسائل بی بهره باشیم، بسیاری از فرصت ها را از دست خواهیم داد (آهنگر، طبرسا، ۱۳۸۷: ۵۱).

امروزه سازمان ها به خوبی دریافته اند که به منظور موفقیت در اقتصاد پیچیده جهانی و نیز ماندگاری در محیط کسب و کار، به داشتن بهترین استعدادها^۸ نیاز دارند. همزمان با درک نیاز به استخدام، توسعه و نگهداشت استعدادها، سازمانها دریافته اند که استعدادها منابعی بحرانی هستند که برای دستیابی به بهترین نتیجه ها، نیازمند مدیریت می باشند (تاج الدین و معالی تفتی، ۱۳۸۷: ۷۲). مدیریت استعداد^۹ بر این تمرکز دارد که افراد چگونه به سازمان وارد می شوند و رشد می کنند. مدیریت استعدادها فقط شامل جذب و حفظ بهترین افراد نیست، بلکه شناسایی و حذف افراد غیرضروری و کاملاً نامناسب را نیز در بر می گیرد (اولریش و برا کبنک^{۱۰}، ۱۳۸۸: ۱۳۷).

مدیریت استعداد این اطمینان را به وجود می آورد که هر یک از کارکنان، با استعدادها و مهارت های ویژه در شغل مناسب قرار گرفته اند، همچنین مسیر شغلی آن ها شفاف است و به عنوان یک عامل تحریک فزاینده برای فرصت های شغلی بهتر، درون و بیرون سازمانی، عمل می کند که اینها موجبات افزایش رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان را فراهم می آورد (تاج الدین و معالی تفتی، ۱۳۸۷: ۷۳). پس از آنجا که فرایند مدیریت استعداد در ارتباط با منابع انسانی سازمان و بر منابع انسانی سازمان تأثیر می گذارد از این رو بررسی و تحلیل رابطه آن با تعهد سازمانی کارکنان از اهمیت زیادی برخوردار است. از آنجا که سازمانها در آینده با چالش رقابتی فزاینده های مواجه خواهند بود و برای مدیریت این چالش ها نیاز به مدیران شایسته تر و اثربخ شتر از مدیران

^۱ -Daft

^۲ Development Management Human Resource

^۳ Cartwright

^۴ Human Resource

^۵ Management Tenets Human Resource

^۶ Management Systems Human Resource

^۷ Hengton

^۸ Talents

^۹ Talent Management

^{۱۰} Ulrich & Brock bank

امروز خواهد بود، لذا مدیریت استعداد هر روز از اهمیت بیشتری در سازمانها برخوردار می شود (کارت رایت، ترجمه گودرزی ۱۳۹۰: ۱۷).

مدیریت استعداد این اطمینان را به وجود می آورد که هر یک از کارکنان، با استعدادها و مهارت های ویژه در شغل مناسب قرار بگیرند. همچنین مسیر شغلی آنها شفاف است و به عنوان یک عامل تحریک فزاینده برای فرصت های شغلی بهتر، درون و بیرون سازمانی، عمل می کند که اینها موجبات افزایش اثربخشی سازمانی کارکنان را فراهم می آورد (تاج الدین و معالی تفتی، ۱۳۸۷: ۷۲).

کسب و کار امروز با رشد فزاینده رقابت جهانی، تغییر بازارها، و وقایع غیر قابل پیش بینی روبروست. شاید امروز جذب، توسعه و حفظ کارکنان ماهر بسیار مشکل تر از قبل باشد و این شاید چیز عجیبی نباشد (مک کولی و ویکفیلد^۱، ۲۰۰۶: ۷). براساس تحقیقات من پاور^۲ در اکتبر ۲۰۰۶، که تقریباً از ۳۳۰۰۰ کارمند از ۲۳ کشور انجام شد نشان می دهد که سازمانها بطور وحشتناکی با مشکل پرکردن پستهای کلیدی بوسیله افراد مستعد مواجه اند. ۴۰ درصد مدیران از مشکلات پر نمودن پستها بدلیل فقدان نیروی مستعد در بازار شکایت دارند. قبل از آن نیز شرکت مکنزی در ۱۹۹۷ اصطلاح جنگ برسر استعدادها را مطرح نمود. آنها در این پروژه چالشهای مدیران را در یافتن افراد ماهر بیان نمودند. مدیریت استعدادها هر روز مهمتر و چشمگیرتر خواهد شد چراکه سازمانها با از دست دادن یا بازنشسته شدن مدیران و متخصصانشان و کمبود شدید استعدادها بسیار با مشکل مواجه خواهند شد (هندفیلد و اکسلورد^۳، ۱۹۹۷: ۱۴).

علی رغم سرمایه گذاری کلان بسیاری از شرکتها در خصوص سیستمهای مدیریت استعدادها، بسیاری هنوز تلاش می کنند تا با توانایی محدود پستهای کلیدی را پرکنند و در مسیر پیشرفت گام بردارند. برطبق تحقیقی که در سال ۲۰۰۵ از مدیران منابع انسانی ۴۰ شرکت در سراسر دنیا انجام شد، همگی معتقد بودند که افراد با قابلیت بالقوه بالا برای پرکردن نقشهای مدیریت راهبردی بسیار کم است. این تحقیق دودلیل را برمی شمرد. اول، فرایندهای فعلی برای شناسایی و توسعه رهبران عالی آینده با آنچه که سازمانها برای بازارهای جدید برای رشد یا توسعه نیاز دارند همگام نمی باشد. برای مثال، برای ذخیره و حفظ آن، بعضی از شرکتها پستهایی را حذف کردند که حذف این پستها افرادی با پتانسیل بالقوه را با طیفی از مشکلات مواجه می ساخت، درحالی که مقدس جلوه دادن فرصتهای توسعه ای آینده، ممکن است بسیار هزینه برتر و سنگین تر از حذف پستها و درنهایت از دست دادن افراد بالقوه باشد. دوم آنکه، مدیران منابع انسانی، اغلب از موافقت با تاکیدات مدیران عالی نسبت به بحث استعدادها آزار می بینند، با وجود اینکه تاکیدات شدید مدیران عالی در حفظ و نگهداری افراد عالی یک اولویت بسیار مهم است با این حال حمایت مناسبی از سوی آنها صورت نمی گیرد (ریدی و کونگر^۴، ۲۰۰۷: ۷۳).

در بخش دولتی نیز در سال های اخیر نرخ بی سابقه ای از تغییر، تجربه شده است. که این امر موجب بسیاری از بحث ها در مورد تعیین رهبری موثر در چارچوب خود می گردد. نشانه ها حاکی از آن است که این بحث گسترده تر شده است و شامل مدیریت استعداد نیز می گردد. در هنگام مواجهه با چالش های جدید، بسیاری از سازمان های بخش دولتی ابهام های گوناگونی را در مورد قابلیت رهبری در حال پیشرفت داشته اند. سازمانهای دولتی نیز به این مسئله توجه دارند که مدیریت استعداد می تواند آنها را در جذب، پرورش و توسعه نسل بعدی رهبران عمومی یاری رساند. مدیریت استعداد یک عرصه نسبتاً جدید در سازمان های بخش دولتی و خصوصی است. در بسیاری از سازمانها که شروع به تجربه به اصطلاح "جنگ برای استعداد" نموده اند علاقه به مدیریت استعداد تبدیل به امری راهبردی شده است. برای سازمان های بخش دولتی تامین نیروی جوان تدریجاً کاهش یافته است و از طرفی نیروی کار پیرگردیده است. به عنوان مثال در دولت بعضی از کشورهای توسعه یافته مثل انگلستان، ۳۱٪ از کارمندان بیش از ۵۰ سال دارند که این امر به احتمال بسیار قوی منجر به از دست دادن مهارت های اساسی و تجارب این نسل بعد از دهه بعدی

¹ McCauley & Wakefield

² man power

³ Hand field & Axelrod

⁴ Ready & Conger

در قالب بازنشسته شدن آنها می گردد. از سال ۲۰۰۰، تعداد جوانانی که به سن کار می رسند در هر سال ۶۰۰۰۰ نفر کاهش یافته است. این روند ناشی از پیش بینی های صورت گرفته شده توسط گروه کار مهارت های ملی بریتانیا از کمبود خالص دو میلیون کارمند تا سال ۲۰۱۰ می باشد (مارکوس و ماریون^۱، ۲۰۰۸: ۶۲).

مدیریت استعداد به دودلیل کلی دارای اهمیت است: اول این که اجرای موثر استراتژی مدیریت استعداد باعث کسب و نگهداری موفقیت آمیز استعدادها می شود و دوم این که این کارکنان برای پست های کلیدی در آینده انتخاب و آماده می شوند (هاگس و روگ^۲، ۲۰۰۸: ۷۴۸). در محیط رقابتی که امروزه به وجود آمده، جذب و نگهداری استعدادها بسیار مشکل شده و امروزه تاکید سازمان ها بر جذب افراد مناسب برای مشاغل مناسب و در زمان مناسب می باشد که دلیل آن انتقال از عصر صنعتی به عصر سرمایه فکری و هوش می باشد. (روبر و فیلیپس^۳، ۲۰۰۹: ۱۲). بسیاری از کارشناسان این عصر را، عصر کارکنان دانشی می نامند. اکنون شرکت ها بر پایه مهارت ها و استعداد های کارکنان، خود با هم رقابت می کنند و می دانند که با جذب و نگهداشت بهترین و با استعدادترین کارکنان، شرکت می تواند به بالاترین سهم بازار رسیده و سود خود را افزایش دهد. گریشام و همکارانش (۲۰۱۰) در تحقیق به این نتیجه رسیدند که چهار شاخص در مدیریت استعداد یعنی کشف (جذب) استعداد، توسعه استعداد، ارزیابی استعداد و نگهداشت استعدادها بر تعهد و اثربخشی سازمانی تاثیر گذار هستند.

بر این اساس بررسی مدیریت استعدادها به عنوان مفهوم و ابزاری جدید در مدیریت امری مهم می باشد، و بررسی رابطه آن با دیگر ابعاد سازمانی مثل اثربخشی سازمانی می تواند مدیران را در این دو زمینه یاری کند و بتوانند از مدیریت استعداد و شاخصهای آن در اثربخشی سازمانی بخصوص در بانکهای دولتی مثل بانک سپه استفاده کنند. کاربرد نتایج عملی این تحقیق از این جهت می تواند باشد که یکی از عامل های مهم در اثربخشی سازمانی بانک سپه را شناسایی کند و با ارائه دادن راهکارهایی بتواند مدیریت استعداد و به طبع اثربخشی سازمانی بانک سپه را تقویت بکند. همچنین، نتایج این بررسی از آن جهت برای محقق ارزشمند است که وضعیت متغیرهای تحقیق و رابطه بین آنها مورد بررسی قرار می گیرد. بنابراین این تحقیق با هدف بررسی شاخصهای مدیریت استعداد و تحلیل رابطه آن با نوآوری و اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان انجام شده است تا توجه به مطالب ذکر شده این تحقیق در پی پاسخگویی به این سوال است که آیا بین مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه دارد؟

پیشینه تحقیق

امینی (۱۳۹۴) در تحقیقی به مطالعه، سنجش و ارزیابی اثربخشی سازمانی با استفاده از رویکرد آماری مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) پرداخته است. نتایج حاکی از برازش و اعتبار قابل قبول هر دو مدل اندازه گیری رضایت مندی و تحقق اهداف و نیز مدل سه عاملی مرتبه دوم برای ارزیابی اثربخشی، براساس داده های گردآوری شده بود. برتری میزان و معنی داری اثرات غیرمستقیم و مستقیم متغیرهای مشاهده شده و مقیاس رضایت مشتری بر اثربخشی سازمانی، در مقایسه با متغیرهای مشاهده شده و مقیاس تحقق اهداف از دیگر نتایج تحقیق است.

سلطان فر (۱۳۹۴) در تحقیق با عنوان پیش بینی اثربخشی سازمانی از طریق شاخص های مدیریت استعداد در ادارات دولتی شهر رفسنجان به این نتیجه رسید که شاخص های مدیریت استعداد شامل جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعداد ها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها پیش بینی کننده اثربخشی سازمانی ادارات دولتی شهر رفسنجان هستند.

صیادی و همکاران (۱۳۹۳) تحقیقی با هدف «تعیین رابطه بین مدیریت استعداد و رضایت شغلی کارکنان در ستاد مرکزی صندوق تامین اجتماعی» انجام دادند. این تحقیق از نوع پژوهش های توصیفی و همبستگی است که به روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۰۳۴ نفر از کارکنان ستاد مرکزی صندوق تامین اجتماعی است، نمونه گیری به روش طبقه ای

¹ Marcus & Marion

² Hughes and Rog,

³ Phillips and Roper

منظم بوده و تعداد ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه های مدیریت استعداد و رضایت شغلی است. یافته های پژوهش نشان می دهد که بین مدیریت استعداد، زیرمتغیرهای آن و رضایت شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

نظری و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی اثرات مهارت های ارتباطی و ارتباطات بین فردی و نقش آن بر اثربخشی مدیران سازمان های ورزشی پرداختند. یافته های این پژوهش نشان داد بین مهارت های ارتباطی، ارتباطات بین فردی با بالادستان و زیردستان و اثربخشی سازمانی مدیران ورزشی ارتباطی معنی دار وجود دارد؛ از این رو نتایج اجرای مدل های اندازه گیری برای تحلیل مسیر مهارت های ارتباطی، ارتباطات بین فردی بالادستان و زیردستان و اثربخشی سازمانی مدل های مفهومی پژوهش را تایید نمود. به طور کلی می توان گفت ویژگی های شخصیتی به عنوان شاخصی مناسب، نقشی موثر در پیش بینی مهارت های ارتباطی و ارتباطات بین فردی و اثربخش سازمانی مدیران ورزشی دارد. ضمن اینکه مهارت های ارتباطی -مدیران ورزشی در سطح بین فردی و اثربخشی سازمانی متوسط و ضعیف ارزیابی می شود.

پژوهش امید و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان ارتباط فرهنگ سازمانی با اثربخشی مدیریت دانش و اثربخشی سازمانی در برخی سازمان های ورزشی ایران به این نتیجه رسیدند که فرهنگ سازمانی به ترتیب تاثیر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معناداری برابر با ۰.۵۵ و ۰.۳۱ بر اثربخشی سازمانی دارد. اثربخشی مدیریت دانش نیز تاثیر مثبت و معناداری برابر با ۰.۴۱ بر اثربخشی سازمانی دارد و در نهایت فرهنگ سازمانی تاثیر مثبت و معناداری برابر با ۰.۶۶ بر اثربخشی مدیریت دانش دارد. بنابراین سازمان های موجود جهت دستیابی به حداکثر اثربخشی سازمانی نیاز به تقویت هر چه بیشتر ابعاد ماموریت و یکپارچگی فرهنگ سازمانی دارند تا زمینه مساعدی برای رشد فعالیت های خلق کنند و تسهیم دانش به وجود آورند.

رحیمی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی به بررسی رابطه هوش چندگانه مدیران با اثربخشی سازمانی شرکت گاز استان آذربایجان شرقی پرداختند. نتایج حاصل بیانگر آن است که هوش چندگانه مدیران با اثربخشی سازمانی شرکت گاز استان آذربایجان شرقی رابطه دارد.

احمدی و همکاران (۱۳۹۲) تحقیقی با هدف نقش سرمایه اجتماعی در بهبود مدیریت استعدادها در سازمان تربیت بدنی «انجام داده اند. این پژوهش بر اساس اطلاعات جمع آوری شده از طریق پرسش نامه و نمونه ای متشکل از ۱۸۰ نفر از کلیه کارکنان ادارات کل تربیت بدنی استان های (خراسان رضوی، خراسان جنوبی، تهران) است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. برای تحلیل اطلاعات از روش معادلات ساختاری و آزمون میانگین استفاده شده است. به طور کلی، نتایج تحقیق نشان داد که بین سرمایه اجتماعی و مدیریت استعدادها در سازمان تربیت بدنی رابطه ای معنی دار وجود دارد و با بهبود وضعیت سرمایه اجتماعی سطح مدیریت استعدادها ارتقاء می یابد.

عسکری باجگرانی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی به بررسی مزیت حاکمیت استراتژی مدیریت استعداد در شهرداری شهر اصفهان پرداخته اند. جهت سنجش استراتژی مدیریت استعداد از مدل سوئیم استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی کارکنان دارای مدرک تحصیلی دیپلم و بالاتر شهرداری شهر اصفهان بوده و تعداد ۲۱۷ نفر از آنان به عنوان حجم نمونه انتخاب گردیده اند. از آزمون های t تک نمونه ای، فریدمن و همبستگی جهت آزمون فرضیات پژوهش استفاده شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که سطح استراتژی مدیریت استعداد در شهرداری شهر اصفهان بالاتر از متوسط می باشد و طبق نظر کارکنان مولفه «ارتباطات» بالاتر امتیاز را داشته و پائین ترین امتیاز به مولفه «پاداش و قدردانی» اختصاص داشته است.

حاجی کریمی و حسینی (۱۳۸۹) تحقیقی با هدف شناسایی تاثیر عوامل راهبردی زمینه ساز بر مدیریت استعداد انجام داده اند. بدین منظور پرسشنامه ای در قالب نظرسنجی برای سنجش تاثیر این عوامل بر مدیریت استعداد طراحی شده و پس از اطمینان از روایی و پایایی ابزار اندازه گیری توسط تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی، در میان نمونه ای متشکل از ۱۷۴ نفر از مدیران کل ۱۰ وزارتخانه توزیع گردید. این تحقیق را می توان از جنبه های مختلف تحقیق جدید و نو دانست چراکه بحث مدیریت استعداد بحثی جدید است و بررسی عوامل راهبردی زمینه ساز تحقق آن در سازمانها در کمتر تحقیقی دیده شده است. روش تحقیق حاضر،

پیمایشی- همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر تحلیل عاملی در نظر گرفته شده است. نتایج این تحقیق به نقش غیرقابل انکار فرهنگ سازمانی، مدیریت منابع انسانی راهبردی و قوانین و مقررات دولتی اشاره داشته است.

حسینی (۱۳۸۹) تحقیقی با هدف شناسایی و بررسی رابطه ی مدیریت استعداد با بحث کاهش ترک سازمان از سوی افراد مستعد، امنیت شغلی و خالی نماندن منصب های کلیدی و متغیرهای دیگر انجام داده است. این تحقیق با بررسی و مرور ادبیات مختلف درباره ی مدیریت استعداد، چهار عامل را به عنوان پیامد مدیریت استعداد در نظر می گیرد. بدین منظور پرسشنامه ای برای سنجش نقش مدیریت استعداد بر پیامدهای آن طراحی و در میان نمونه ای متشکل از ۱۵۴ نفر از مدیران کل سازمان های دولتی توزیع می شود. روش تحقیق این مقاله، پیمایشی- همبستگی و به طور مشخصی مبتنی بر تحلیل عاملی در نظر گرفته می شود و با بررسی پیامدهای مدیریت استعداد در سازمان های دولتی به دنبال تعیین و بررسی میزان اهمیت آن در سازمان هاست. یافته های تحقیق نشان می دهد ایجاد خزانه ی استعداد، کاهش ترک سازمان و خالی نماندن منصب های کلیدی از مهم ترین نتایج مدیریت استعداد در سازمان است.

تاج الدین و معالی تفتی (۱۳۸۷) در پژوهش های خود به این نتیجه رسیدند که مدیریت استعداد، فرایندها و ابزارهای مناسبی را برای حمایت و توانمندسازی مدیران فراهم می آورد. از این راه آن ها در می یابند که از کارکنان خود چه انتظاری باید داشته باشند، که این امر موجب بهبود روابط کاری می شود. در نتیجه سازمان با سرمایه گذاری در مدیریت استعداد از یک سو، از یک نرخ بازگشت سرمایه بالا برخوردار می شود و از سویی دیگر، مجموعه استعدادهای گوناگون را در سازمان خواهد داشت. در چنین شرایطی سازمان از مزایای نیروی کار چابک، با انگیزه و راضی بهره می برد.

مک کالی^۱ (۲۰۱۴) در تحقیق نشان داد که موفقیت مدیریت استعداد از جذب تا بازنشستگی مشروط به ارتباط آن با راهبرد سازمان است.

مانزور (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان "تاثیر تحریک کارکنان بر اثربخشی سازمانی" در پاکستان انجام داد. یافته ها حاکی از آن است رابطه مثبتی بین تحریک و انگیزش کارکنان بر اثربخشی سازمانی وجود دارد. لسی و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی با موضوع "اثربخشی سازمانی سازمانهای غیر دولتی و غیر انتفاعی" به این یافته ها رسیده اند که:

- ۱- از لحاظ علمی، بررسی های تک بعدی اثربخشی سازمانی مفید نیست.
- ۲- میزان دانش در خصوص اثربخشی سازمانی تحت الشعاع کارهای مفهومی قرار دارد، در حالیکه باید پژوهشهای تجربی انجام شود.

۳- توافق در خصوص عملیاتی نمودن اثربخشی سازمانی زودگذر است. شیوا و دامودار (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان "رهبری تحولی، فرهنگ سازمانی، اثربخشی سازمانی و نتایج برنامه ها در سازمان های غیر دولتی" که در هند انجام دادند به این نتایج رسیدند که: رهبری تحولی، فرهنگ سازمانی را به وجود می آورد و فرهنگ سازمانی، اثربخشی سازمانی را در سازمانهای غیر دولتی افزایش می دهد. در واقع رهبری تحولی به طور مستقیم بر اثربخشی سازمانی تاثیر ندارد. به علاوه اثربخشی سازمانی، نتایج تضمین شده برنامه ها را بهبود می بخشد.

باتانجر^۲ (۲۰۱۲) در تحقیقی به این نتیجه رسید که مدیریت استعداد برای تامین نیازهای حال و آینده باید با اهداف و راهبرد سازمان همگام شود

مایکل^۳ و همکارانش (۲۰۱۰) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که واحد منابع انسانی به تنهایی قادر به انجام این کار نیست. برای موفقیت، مدیریت استعداد نیازمند مشارکت همه واحدهاست و نیاز به آن دارد که از همه واحدها کمک بگیرد.

¹ McCauley

² Bhatnagar

³ Michaels

- لاک وود (۲۰۰۶) در پژوهش خود مدیریت استعداد را عاملی برای موفقیت سازمان معرفی کرده و بیان می‌دارد که فرهنگ سازمانی، تعهد کارکنان و توسعه رهبری تأثیر قابل توجهی در حفظ استعداد دارد. وی جهت موفقیت مدیریت استعداد ۶ فاکتور کلیدی را معرفی می‌نماید که عبارتند از: توسعه یک استراتژی یکپارچه برای مدیریت استعداد، تعادل مشارکت مردمی در جذب و حفظ استعداد با پاسخگویی به مدیریت، شناسایی محیط کسب و کار سازمان، شناسایی مشکلات در جذب و حفظ استعدادها، حفظ تعادل عوامل مختلف خصوصاً ترکیب جبران خسارت و مشوق‌های غیرمالی و گردش مالی پیگیر (به نقل از زمانیان، ۱۳۸۹: ۳۷)

- کیپ^۱ (۲۰۰۴) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که آموزش و توسعه، عنصری کلیدی در مدیریت منابع انسانی است. در واقع آموزش و توسعه همانند آزمایش لیتاموس^۲ است، یعنی سایر برنامه‌های مدیریت باید در مقایسه با آن سنجیده شوند. هنگامی که سازمانها بر اساس کیفیت با یکدیگر رقابت می‌کنند و برنامه‌های کاری با تعهد بالا مانند مشارکت کارکنان، کار تیمی و پرداخت بر اساس شایستگی را به کار می‌گیرند، توسعه کارکنان در چنین وضعیتی، عنصر کلیدی در عملکرد محسوب می‌شود. این مسئله می‌تواند ظرفیت افراد و گروه‌های استخدام شده را افزایش داده و آنها را قادر سازد تا به شکل معناداری در سیستم‌هایی مشارکت کنند که در این سیستم‌ها همکاری افراد تشویق می‌شود (به نقل از ردمن، ۱۳۸۸: ۱۶۱).

روش شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی است که به شیوه تحقیقات میدانی به جمع‌آوری داده‌ها پرداخته است. از نظر روش یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه کارکنان شعب بانک سپه شهرستان کرمان در سال ۱۳۹۵ به تعداد ۲۵۱ نفر می‌باشد. جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده گردید که بر اساس محاسبات صورت گرفته، حجم نمونه تعداد ۱۵۲ نفر تعیین شد. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه استفاده شده است. بدین صورت که پس از تعیین حجم نمونه در هر طبقه، از روش تصادفی ساده برای انتخاب واحد نمونه‌گیری استفاده شده است. یعنی تعداد نفرات هر یک از واحدها مشخص شده و سپس بر اساس حجم نمونه تعداد افراد لازم برای نمونه‌گیری به نسبت حجم از لیست اسامی انتخاب و پرسشنامه بین آنها توزیع شده است. پرسشنامه‌ای که برای سنجش مدیریت استعداد در این تحقیق استفاده شد پرسشنامه ۲۸ سوالی احمدی و همکاران (۱۳۹۰) می‌باشد این پرسشنامه مشتمل بر ۲۸ سؤال که مقیاس سنجش آن طیف لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالفم نمره ۲، کاملاً مخالفم نمره ۱ می‌باشد، که برای سنجش مدیریت استعداد در سازمانها بر اساس ۴ مولفه‌ی جذب (سوالات ۱ تا ۹)، ارزیابی و کشف استعدادها (سوالات ۱۰ تا ۱۴)، توسعه نیروی انسانی (سوالات ۱۵ تا ۲۲) و حفظ و نگهداشت استعدادها (سوالات ۲۳ تا ۲۸) طراحی شده است. برای سنجش اثربخشی سازمانی از پرسشنامه ۲۷ سوالی امیری (۱۳۹۴) استفاده شد، این پرسشنامه دارای ۲۸ سؤال با مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای کاملاً موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالفم نمره ۲، کاملاً مخالفم نمره ۱ می‌باشد، که برای سنجش اثربخشی سازمانی بر اساس پنج مولفه‌ی فرآیند درونی سازمان (سوالات ۱ تا ۵)، جو سازمانی (سوالات ۶ تا ۱۰)، روابط سازمانی (سوالات ۱۱ تا ۱۶)، تصمیم‌گیری (سوالات ۱۷ تا ۲۲)، و پاداش (سوالات ۲۳ تا ۲۷) می‌باشد. احمدی و همکاران (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه مدیریت استعداد را ۰/۸۹ و ایرانمنش (۱۳۹۳) ۰/۸۸ روایی پرسشنامه اثربخشی سازمانی را ۰/۸۸ ذکر کرده است. احمدی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه مدیریت استعداد را با روش آلفای کربناخ ۰/۹۰ و ایرانمنش (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه اثربخشی سازمانی را با روش آلفای کربناخ ۰/۸۳ ذکر کرده است. در این تحقیق ضریب مورد نظر برای پرسشنامه‌های مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۷ تعیین گردید که بیانگر پایایی بالای ابزار سنجش می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ۲ روش آماری استفاده می‌شود، آمار توصیفی که شامل تهیه و تنظیم جدول و میانگین و شاخص

^۱ Kip

^۲ Litmouse

پراکندگی است و همچنین آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن و رگرسیون خطی چند متغیره است. ضمناً مراحل مختلف محاسبات آماری این پژوهش و برای تجزیه و تحلیل آن از نرم افزار SPSS ویراست ۲۰ استفاده می گردد. سطح معنی داری برای تایید فرضیه های تحقیق $\alpha=0.05$ است.

یافته‌ها

وضعیت متغیر مدیریت استعداد

نمره متغیر مدیریت استعداد از طریق محاسبه جمع نمره های همه سوال های پرسشنامه مدیریت استعداد حاصل شده است و برای توصیف این متغیر نمرات آن به پنج رده خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد تقسیم گردید. از بین ۱۵۲ پاسخگو مورد بررسی، ۲ نفر (۱/۳ درصد) مدیریت استعداد را خیلی کم، ۱۵ نفر (۹/۹ درصد) کم، ۸۲ نفر (۵۳/۹ درصد) متوسط، ۴۴ نفر (۲۸/۹ درصد) زیاد و ۹ نفر (۵/۹ درصد) مدیریت استعداد را خیلی زیاد ذکر کرده اند (جدول ۱). به طور کلی با توجه به میانگین نمره محاسبه شده (۳/۰۲)، مدیریت استعداد به میزان متوسط بوده است (جدول ۲).

جدول ۱ توزیع فراوانی وضعیت مدیریت استعداد

مدیریت استعداد	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
خیلی کم	۲	۱/۳	۱/۳
کم	۱۵	۹/۹	۱۱/۲
متوسط	۸۲	۵۳/۹	۶۵/۱
زیاد	۴۴	۲۸/۹	۹۴/۱
خیلی زیاد	۹	۵/۹	۱۰۰/۰
کل	۱۵۲	۱۰۰/۰	-

جدول ۲: آماره های توصیفی مدیریت استعداد و مولفه های آن

متغیر آماره	مدیریت استعداد	جذب	ارزیابی	توسعه	نگهداشت
تعداد	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲
میانگین	۳/۲۵	۳/۳۶	۲/۸۹	۳/۳۱	۳/۲۵
میانه	۳/۲۸	۳/۴۴	۲/۸۰	۳/۳۷	۳/۳۳
مد	۳/۲	۳/۳	۲/۶	۳/۳	۳/۶
انحراف معیار	۰/۶۱۲	۰/۶۹۶	۰/۷۲۴	۰/۶۸۶	۰/۷۴۶
چولگی	-۰/۱۶۱	-۰/۴۵۶	۰/۴۰۵	-۰/۳۵۸	-۰/۳۲۱
کشیدگی	۰/۸۱۹	۰/۴۵۴	۰/۰۰۲	۰/۶۰۲	-۰/۰۳۷
کمترین	۱/۲	۱/۳	۱/۴	۱/۱	۱/۱
بیشترین	۴/۷	۴/۸	۴/۸	۵	۵

وضعیت متغیر اثربخشی سازمانی

نمره متغیر رفتارهای خرید مصرف کننده از طریق محاسبه جمع نمره های همه سوال های پرسشنامه اثربخشی سازمانی حاصل شده است و برای توصیف این متغیر نمرات آن به پنج رده خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد تقسیم گردید. از بین ۱۵۲ پاسخگو مورد بررسی، ۱۰ نفر (۶/۶ درصد) اثربخشی سازمانی را کم، ۷۳ نفر (۴۸ درصد) متوسط، ۶۵ نفر (۴۲/۸ درصد) زیاد و ۴ نفر (۲/۶ درصد) اثربخشی سازمانی را خیلی زیاد ذکر کرده اند (جدول ۳). به طور کلی با توجه به میانگین نمره محاسبه شده (۳/۲۷)، اثربخشی سازمانی به میزان متوسط بوده است (جدول ۴).

جدول ۳- توزیع فراوانی وضعیت اثربخشی سازمانی

اثربخشی سازمانی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
خیلی کم	۰	۰	۰
کم	۱۰	۶/۶	۶/۶
متوسط	۷۳	۴۸/۰	۵۴/۶
زیاد	۶۵	۴۲/۸	۹۷/۴
خیلی زیاد	۴	۲/۶	۱۰۰/۰
کل	۱۵۲	۱۰۰/۰	-

جدول ۴: آماره های توصیفی اثربخشی سازمانی و مولفه های آن

متغیر آماره	اثربخشی سازمانی	درون سازمانی	جو سازمانی	روابط سازمانی	تصمیم گیری	پاداش
تعداد	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲	۱۵۲
میانگین	۳/۳۴	۳/۴۷	۳/۲۳	۳/۳۶	۳/۴۱	۳/۲۶
میانه	۳/۳۳	۳/۶۰	۳/۱۶	۳/۴۰	۳/۵۰	۳/۲۰
مد	۳/۲	۳/۶	۳/۱	۳/۶	۳/۵	۳
انحراف معیار	۰/۵۰۵	۰/۷۲۸	۰/۷۴۹	۰/۷۳۱	۰/۵۹۱	۰/۶۲۱
چولگی	-۰/۲۶۷	-۰/۴۶۵	-۰/۰۶	-۰/۰۵۲	-۰/۴	-۰/۰۷۲
کشیدگی	۰/۶۹۲	۰/۴۹۶	-۰/۵۶۴	-۰/۰۱۴	۰/۸۱۱	۰/۷۵۵
کمترین	۱/۸	۱/۲	۱/۳	۱/۴	۱/۳	۱/۲
بیشترین	۴/۶	۵	۴/۶	۵	۵	۴/۸

فرضیه ۱: بین مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی به ترتیب برابر ۰/۴۱۹ و ۰/۳۸۷ و با مقدار p (معنی داری) کمتر از ۰/۰۰۱ و کوچکتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ هستند، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد. مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/۱۴۹ ($R^2 = ۰/۱۴۹$) است یا به عبارتی ۱۴/۹ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است (۱۴/۹ درصد تغییرات اثربخشی سازمانی به وسیله مدیریت استعداد توجیه می شود) (جدول ۵).

جدول ۵: آماره های آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن مربوط به رابطه بین مدیریت استعداد و اثربخشی سازمانی

اثربخشی سازمانی							متغیر	
نوع رابطه	وجود رابطه	اسپیرمن			پیرسون			آزمون
		تعداد	معنی داری	ضریب همبستگی	تعداد	معنی داری	ضریب همبستگی	مدیریت استعداد
مستقیم	دارد	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸۷	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۱۹	

فرضیه ۲: بین جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعداد ها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها با

اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد که معنی داری ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعداد ها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها با اثربخشی سازمانی به کوچکتر از سطح معنی

داری ۰/۰۵. هستند، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین جذاب استعدادهای ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی نشان از رابطه مستقیم بین این متغیرها است (جدول ۶).

جدول ۶: آماره های آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن مربوط به رابطه بین جذاب استعدادهای ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها با اثربخشی سازمانی

اثربخشی سازمانی							متغیر	
نوع رابطه	وجود رابطه	اسپیرمن			پیرسون			آزمون
		تعداد	معنی داری	ضریب همبستگی	تعداد	معنی داری	ضریب همبستگی	جذب استعدادهای
مستقیم	دارد	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۰۸	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۴۶	ارزیابی و کشف استعدادهای
مستقیم	دارد	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۸۴	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۴۹	
مستقیم	دارد	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۸	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۸۶	توسعه نیروی انسانی
مستقیم	دارد	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۷	۱۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۸۷	حفظ و نگذاشت استعدادهای

فرضیه ۳: ابعاد مدیریت استعداد (جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها) پیش بینی کننده اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان می باشند.

رابطه خطی جذب استعدادها (X_1)، ارزیابی و کشف استعدادها (X_2)، توسعه نیروی انسانی (X_3) و حفظ و نگهداشت استعدادها (X_4) با اثربخشی سازمانی (Y) با استفاده از مدل رگرسیون خطی زیر تعیین می گردد:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \varepsilon$$

در این مدل، برای تعیین رابطه فوق، فرضیه های آماری به صورت زیر می باشند:

H_0 : مدل رگرسیون خطی نیست

H_1 : مدل رگرسیون خطی است

$$H_0^1: \beta_1 = 0 \quad H_0^2: \beta_2 = 0 \quad H_0^3: \beta_3 = 0 \quad H_0^4: \beta_4 = 0$$

$$H_1^1: \beta_1 \neq 0 \quad H_1^2: \beta_2 \neq 0 \quad H_1^3: \beta_3 \neq 0 \quad H_1^4: \beta_4 \neq 0$$

با توجه به این که معنی داری محاسبه شده از آزمون (۰/۰۰۱) کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ است، لذا در این سطح، H_0 رد می شود و در نتیجه مدل رگرسیون خطی معنی دار می باشد، یعنی بین جذاب استعدادهای ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه خطی معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی چندگانه $r=0/433$ می باشد که نشان دهنده میزان جذاب استعدادهای ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها با اثربخشی سازمانی می باشد و با توجه به اینکه سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۱ و کوچکتر از سطح $\alpha=0/05$ است. بنابراین این رابطه معنی دار می باشد. با توجه به اینکه مقدار R^2_{adj} (تعدیل شده R^2)، برابر با ۰/۱۸۶ می باشد، پس کلیه متغیرهای وارد شده در این مدل ۰/۱۸۶ واریانس اثربخشی سازمانی را پیش بینی می کنند (جدول ۷).

جدول ۷: تحلیل واریانس مدل رگرسیون میزان روابط چندگانه جذاب استعدادهای ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعدادها با اثربخشی سازمانی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	R	R^2_{adj}	مقدار F	p-مقدار
رگرسیون	۷/۱۴۷	۴	۱/۷۸۷	۰/۴۳۱	۰/۱۸۶	۸/۳۷	۰/۰۰۱
باقی مانده	۳۱/۳۶۷	۱۴۷	۰/۲۱۳				
جمع	۳۸/۵۱۴	۱۵۱	-				

همچنین با توجه به مقدار p محاسبه شده در آزمون ضرایب مدل رگرسیون H_0^2 ، (ارزیابی و کشف استعداد ها)، در سطح $0/05$ رد می‌شود، اما H_0^2 ، H_0^3 ، H_0^4 ، (جذب استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها) در سطح $0/05$ رد نمی‌شود، چون با توجه به مقدار آماره t که برای ارزیابی و کشف استعداد ها برابر $2/018$ معنی داری $0/045$ می باشد پس اثربخشی سازمانی با توجه به ارزیابی و کشف استعداد ها متفاوت می باشد، و با توجه به مقدار β برای ارزیابی و کشف استعداد ها برابر $0/162$ می باشد، پس ارزیابی و کشف استعداد ها با اثربخشی سازمانی رابطه معنی داری وجود دارد، اما جذب استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها رابطه همزمان معنی داری با اثربخشی سازمانی وجود ندارد، بنابراین بهترین پیش بینی کننده اثربخشی سازمانی، ارزیابی و کشف استعداد ها می باشد (جدول ۸).

معادله رگرسیونی برای برآورد متغیر اثربخشی سازمانی به کمک ابعاد مدیریت استعداد به شرح زیر است:

$$\text{اثربخشی سازمانی} = 2/202 + (0/254) * \text{جذب استعدادها} + (0/113) * \text{ارزیابی و کشف استعدادها} + (0/091) * \text{توسعه نیروی انسانی} + (0/103) * \text{حفظ و نگهداشت استعداد}$$

جدول ۸: ضرایب مدل رگرسیون جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعداد ها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت

استعداد ها با اثربخشی سازمانی

متغیر	برآورد B	خطای معیار	برآورد استاندارد β	مقدار t	مقدار p
ثابت	۲/۲۰۲	۰/۲۰۶	-	۱۰/۷۰۱	۰/۰۰۱
جذب استعدادها	۰/۲۵۴	۰/۰۸۱	۰/۰۷۴	۰/۶۶۴	۰/۵۰۸
ارزیابی و کشف استعداد ها	۰/۱۱۳	۰/۰۵۶	۰/۱۶۲	۲/۰۱۸	۰/۰۴۵
توسعه نیروی انسانی	۰/۰۹۱	۰/۰۹۱	۰/۱۲۳	۰/۹۹۶	۰/۳۲۱
حفظ و نگهداشت استعداد ها	۰/۱۰۳	۰/۰۷۸	۰/۱۵۲	۱/۳۱۲	۰/۱۹۲

نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد که بین مدیریت استعداد و ابعاد آن یعنی جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعدادها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها با اثربخشی سازمانی در شعب بانک سپه شهر کرمان رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد، به عبارتی وقتی که مدیران براساس یک برنامه هدف مند و از قبل تهیه شده اقدام به شناسایی و تشخیص نیروهای بااستعداد و نخبه در بانک بکنند و از طریق آموزشهای تخصص سطح مهارت و توانایی نیروی انسانی را ارتقاء دهند و جهت حفظ و نگهداری نیروی انسانی باتجربه و نخبه خود مشوق ها و انگیزه های لازم را در نظر بگیرند، در آنصورت سطح اثر بخشی و مفید بودن بانک هم افزایش می یابد که این نتایج با یافته های سلطان فر (۱۳۹۴) در که به این نتیجه رسید که شاخص های مدیریت استعداد شامل جذب استعدادها، ارزیابی و کشف استعداد ها، توسعه نیروی انسانی و حفظ و نگهداشت استعداد ها پیش بینی کننده اثربخشی سازمانی ادارات دولتی شهر رفسنجان هستند و یافته های گریشام و همکارانش (۲۰۱۰) که در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که چهار شاخص در مدیریت استعداد یعنی کشف (جذب) استعداد، توسعه استعداد، ارزیابی استعداد و نگهداشت استعدادها بر تعهد و اثربخشی سازمانی تاثیر گذار هستند، همسو می باشد. بنابراین وقتی که سازمان سیاست گردش شغلی برای کارکنان وجود داشته باشد، دوره آموزشی تخصصی در سازمان برگزار شود، مدیران در کارکنان را در امور مختلف راهنمایی و هدایت بکنند، روابط استاد-شاگردی بین مدیر و کارکنان برقرار شود، جانشین پروری پروری به عنوان یک اصل مد نظر مدیران قرار گیرد و در این راستا تجارب حرفه ای خود را در اختیار معاونان و کارکنان قرار دهند، در سازمان سیاستهای مدونی برای حفظ کارکنان با استعداد و توانا وجود داشته باشد و بصورت عملی در این زمینه تلاش شود، به کارکنان با استعداد و توانمند پاداش ویژه داده شود و به کارکنان با استعداد اجازه مشارکت در تصمیم گیری و اداره امور داده شود در آنصورت سطح عملکرد و اثربخشی سازمان بصورت قابل ملاحظه ای افزایش پیدا خواهد کرد.

پیشنهادهای تحقیق

- پیشنهاد می شود در بانک کاوش، کشف، انتخاب، حفظ و نگهداری، توسعه و بهسازی، به کارگیری، و بازسازی نیروی کار بصورت کارآمد و مستمر انجام گیرد.
- توصیه می شود بانک فارغ التحصیلان برتر و نوواران را جستجو و انتخاب کند، برای انتخاب کارکنان مستعد و توانمند تلاشهای علمی و میدانی صورت بگیرد.
- پیشنهاد می شود ارزشیابی کارکنان بصورت دوره ای در بانک انجام گیرد و افراد مستعد از طریق بکارگیری آزمونهای استعداد و نگرش شغلی و شخصیتی شناسایی شوند.
- توصیه می شود مدیران کارکنان را در امور مختلف راهنمایی و هدایت بکنند، روابط استاد- شاگردی بین مدیر و کارکنان برقرار، جانشین پروری پروری به عنوان یک اصل مد نظر مدیران قرار گیرد و در این راستا تجارب حرفه ای خود را در اختیار معاونان و کارکنان قرار دهند.
- توصیه می شود به کارکنان با استعداد و توانمند پاداش ویژه داده شود و به کارکنان با استعداد اجازه مشارکت در تصمیم گیری و اداره امور داده شود.

منابع

- ۱- احمدی، ع، فراهانی، الف، بهمنی چوبستی، الف، شهبازی، م، ۱۳۹۱، نقش سرمایه اجتماعی بر بهبود مدیریت استعدادها در سازمان تربیت بدنی، مطالعات مدیریت ورزشی، شماره ۱۳: ۲۶۰-۲۳۷.
- ۲- امینی، ع، هادی نژاد، ب، ۱۳۹۱. سنجش اثربخشی سازمانی با رویکرد مدل سازی معادله های ساختاری، فصلنامه مدرس علوم انسانی پژوهش های مدیریت در ایران، ۷۷: ۱-۱۷
- ۳- امید علی رضا، تندونیس، فریدون، مظفری، سیدامیراحمد ۱۳۹۱. ارتباط فرهنگ سازمانی با اثربخشی مدیریت دانش و اثربخشی سازمانی در برخی سازمان های ورزشی ایران. ۱۰۴۲ پیاپی ۲۰: ۸۷-۱۰۳.
- ۴- اولریش، د، براک بنک، و، ۱۳۸۸، شایستگی های منابع انسانی: شناخت تعامل افراد و کسب و کار، ترجمه مسعود بینش و افشین دبیری، تهران: سرآمد
- ۵- آهنگر، ن، طبرسا، غ. م، ۱۳۸۷، توانمندسازی کارکنان: محتوا، ماهیت، روش ها و کارکردها. چشم انداز مدیریت، شماره ۲۹: ۵۱-۶۸.
- ۶- تاج الدین، م، معالی تفتی، م، ۱۳۹۰، جنگ استعدادها، ماهنامه تدبیر، دوره ۱۹، شماره ۱۹۲: ۵۵-۶۴
- ۷- حاجی کریمی، ع، حسینی، الف، ۱۳۸۹، تأثیر عوامل راهبردی زمینه ساز بر مدیریت استعداد، مطالعات مدیریت راهبردی، شماره ۲: ۵۱-۷۱.
- ۸- حسینی، الف، ۱۳۸۹، نقش مدیریت استعداد در تامین و حفظ منابع انسانی مستعد. فصلنامه اقتصاد و تجارت نوین، شماره های ۲۳ و ۲۴: ۱۸۱-۲۰۵.
- ۹- حسینی، د، ۱۳۸۸، بررسی عوامل موثر بر رضایتمندی مشتریان بانک صنعت و معدن. نشریه مدیریت بازرگانی، شماره ۲: ۶۳-۸۲.
- ۱۰- دفت، ر. ۱۳۸۸. تئوری شرکت و طراحی ساختار، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران، بازرگانی
- ۱۱- رابینز، استفین. ۱۳۸۶. تئوری سازمان. ساختار، طراحی و کاربرد، . ترجمه سید مهدی الوانی و حسن دانائی فرد، تهران: صفار-اشراقی
- ۱۲- رحیمی، غلامرضا، نوروزی، محمدرضا، سریع القلم، نرگس ۱۳۹۱. بررسی رابطه هوش چندگانه مدیران با اثربخشی سازمانی شرکت گاز استان آذربایجان شرقی. ۲۱: ۹۲۵-۳۴
- ۱۳- ردمن، ت، ویلکینسون، الف، ۱۳۸۸، مدیریت منابع انسانی پیشرفته، ترجمه میرعلی نقوی، تهران: مهکامه

- ۱۴- رسول، ج، رشیدی، م، رشیدی، د، ۱۳۸۰، شناسایی سطوح نیازها و عوامل موثر بر رضایت مشتریان، پیش‌نیازی برای اصلاحات ساختاری در نظام بانکی. انتشارات بانک کشاورزی.
- ۱۵- زمانیان، ع، ۱۳۸۹، بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و رضایت شغلی کارکنان در سازمان های دولتی شهر کرمان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد کرمان .
- ۱۶- صبور، منوچهر. ۱۳۸۵. جامعه شناسی شرکت ها، چاپ پنجم، نشر شب تاب
- ۱۷- صیادی، س، محمدی، م، نیک پور، الف، ۱۳۹۱، بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و رضایت شغلی کارکنان در ستاد مرکزی صندوق تامین اجتماعی، فرایند مدیریت توسعه، دوره ۲۵، شماره ۲: ۱۳۳-۱۴۷
- ۱۸- طالقانی، م، فیض، م ۱۳۹۰. رابطه عدالت سازمانی با اثربخشی سازمان بازرگانی استان گیلان، بررسی های بازرگانی، شماره ۵۱، صص ۶۰-۷۰.
- ۱۹- عسکری باجگرانی، م، شائی، ع، علامه، م، ۱۳۹۰، سنجش سطح حاکمیت استراتژی مدیریت استعداد در شهرداری شهر اصفهان، مدیریت شهری، شماره ۲۸: ۲۸۶-۲۷۷.
- ۲۰- کارت رایت، ر، ۱۳۹۰، مدیریت استعداد، نگاهی نو به توسعه سرمایه انسانی، ترجمه: علی محمد گودرزی
- ۲۱- نجف بیگی، رضا. ۱۳۷۹. شرکت و مدیریت، چاپ چهارم، مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
- ۲۲- نظری، ر، احسانی، م، اشرف گنجویی، ف، قاسمی، ح، ۱۳۹۱. اثرات مهارت های ارتباطی و ارتباطات بین فردی بر اثربخشی سازمانی مدیران ورزشی ایران و ارائه الگو، مطالعات مدیریت ورزشی پژوهش در علوم ورزشی، شماره ۱۶، صص ۱۵۷-۱۷۳.
- ۲۳- هوی و میسکل. ۱۳۸۷. تئوری و تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه میرمحمد سیدعباس زاده، ارومیه، انزلی.
- 24- Argote, L. , Ingram, P. , 2000, Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms, *Org Behav Hum Decis*, 82. 1): 50-69.
- 25- Bhatnagar, J. , 2007, "Talent management strategy of employee engagement in Indian ITES employees: key to retention". *Employee Relation*, 29. 6), 640-663
- 26- Daft, R. L. , 2004, *Organization Theory and Design*, eighth Edition Thompson Publication.
- 27- Grisham, T. , Misko, Zachary, D. , 2010, *GE Money Americans*. In Marshall Goldsmith and Louis Carter. eds): *Best Practices in Talent Management: How the World's Leading Corporations Manage, Develop, and Retain Top Talent*. John Wiley and sons inc
- 28- Hand field J. H. , Axelrod, B. , 1997, "the war for talent survey". *McKinsey Quarterly*.
- 29- Hengton, A. , 2007, *What Is Talent Management?* Talent Management FAQ-HR World Site Address: <http://hrworld.com/features/talent-management-faq-112007/>
- 30- Hughes, JC. , Rog, E. , 2008, Talent management: A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations ". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. Vol. 20, No 7: 743-757.
- 31- Lewis, R. , Heckman, R. , 2006, "Talent Management". *Human Resource Management Review*. Vol. 16, 139-154.
- 32- Marcus, P. , Marion, D. , 2008, *Talent management in the public sector*", *The Ashridge Journal*, Autumn.
- 33- McCauley, C. , Wakefield, M. , 2006, "Talent Management in the 21st Century: Help Your Company Find, Develop, and Keep its Strongest Workers". *The Journal for Quality and Participation*, vol. 29,4: 4-8
- 34- Ready, D. A. , Conger, J A. , 2007, "Make Your Company a talent factory". *Harvard Business Review*, 85,6: 68-77.
- 35- Robbins, S. and Judge, T. 2007. *Organizational behavior*. 12th ed. ; NJ: Prentice Hall.

بازتولید راهبردهای توسعه صادرات از ایران به آسیای میانه

وحید حسنی هنزایی^۱، رضا الهیاری^۲

۱- دانشجوی دکتری مدیریت صنعتی، دانشگاه یزد

۲- کارشناس ارشد برنامه ریزی سیستم های اقتصادی

چکیده

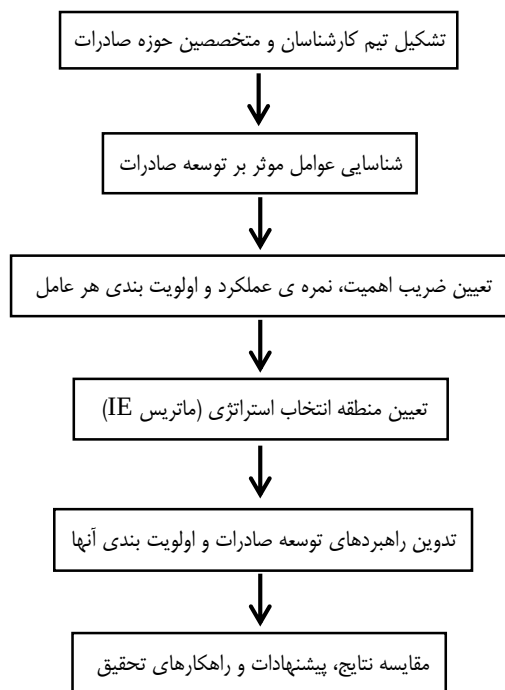
موقعیت راهبردی ایران نسبت به کشورهای آسیای میانه، فرصت مناسبی برای نیل به اهداف و برنامه‌های توسعه‌ای صادرات کشور از مرزهای شرقی به وجود می‌آورد. هدف این تحقیق، استفاده از این فرصت‌ها و تدوین راهبردهایی برای نیل به اهداف توسعه صادرات مندرج در برنامه‌های توسعه‌ای کشور است. این مطالعه با استخراج عوامل موثر بر صادرات به کشورهای آسیای میانه، وزن‌دهی و اولویت‌بندی آن‌ها، توسط «خبرگان شرکت‌های بازرگانی، متخصصین در دستگاه‌های دولتی مرتبط و تشکل‌های صادراتی»، رویکرد مناسب تدوین راهبرد توسعه صادرات را شناسایی نموده است. این راهبردها توسط تیم برنامه‌ریزی راهبردی شامل خبرگانی از بخش توسعه تجارت خارجی سازمان بازرگانی، امور بین الملل استانداری خراسان رضوی، مدیریت بازرچه‌های مرزی و همچنین مدیریت منطقه ویژه اقتصادی سرخس، پیشنهاد، ارزیابی و اولویت‌بندی شده است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که مناسب‌ترین رویکرد در تدوین راهبردهای توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه، رویکرد تهاجمی بوده و نتایج حاصل از تدوین و اولویت‌بندی راهبردها «بهبود خدمات بانکی و بیمه‌ای برای صادرات کالا و خدمات»، «ارایه مشوق‌های صادراتی»، همچنین «بهبود زیرساخت‌های صادراتی اعم از زیرساخت‌های حمل و نقل»، از بالاترین اولویت‌های راهبردی صادرات به حوزه مذکور قلمداد شده‌اند. نتایج این مطالعه می‌تواند برنامه‌ریزان ابزارهای کنترل صادرات کشور - که تیم تدوین استراتژی متشکل از آنان است - را در تدوین سیاست‌ها و اجرای آن‌ها در منطقه به ویژه در آسیای میانه راهنمایی نماید.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی راهبردی، راهبردهای توسعه صادرات، آسیای میانه.

۱- مقدمه

محور اصلی توسعه پایدار کشور، تاکنون جهش در میزان صادرات غیر نفتی بوده و این امر اثربخشی زیادی در اجرای راهبردهای برنامه پنجم کشور دارد. بررسی سند راهبردی توسعه صادرات غیر نفتی کشور در برنامه پنجم توسعه (۹۴-۱۳۹۰)، نشان می‌دهد «صادرات خدمات با فناوری‌های پیشرفته»، «ارتقای نقش مدیریتی ایران در توزیع و ترانزیت انرژی و افزایش فرصت‌های صادراتی، جذب سرمایه و فناوری‌های پیشرفته و گسترش همه جانبه‌ی همکاری با کشورهای منطقه جنوب غرب آسیا^۱ در تجارت، سرمایه گذاری و فناوری» - با این هدف که تراز بازرگانی بدون نفت کاهش یافته و توازن در تجارت خدمات ایجاد گردد- از محورهای مهم برنامه پنجم می‌باشند. لذا توسعه صادرات عنوانی است که نتایج برنامه راهبردی اقتصاد کشور را به خود معطوف داشته است. علیرغم اهمیت بسیار زیاد صادرات در توسعه پایدار ایران و با وجود این که ایران یک درصد جمعیت جهان را در خود دارد، ولی سهم آن در تجارت جهانی بسیار اندک و معادل یک دهم درصد مبادلات است. بنابراین لازم است با تدوین راهبردهای اجرایی مناسب، مسیر درست و قابل اطمینانی برای رسیدن به اهداف بلند مدت توسعه صادرات تدوین شود.

۱. منطقه جنوب غرب آسیا شامل «خلیج فارس» و «آسیای میانه» و «قفقاز» می‌باشد.



شکل ۱: مراحل تدوین راهبردهای توسعه صادرات به آسیای

یکی از مناطق مستعد توسعه صادرات، آسیای میانه می باشد. بررسی سطح توسعه یافتگی کشورهای این منطقه نشان می دهد آن ها فرصت های خوبی برای پیشبرد اهداف صادراتی ایران در برنامه های توسعه فراهم می نمایند. بعد از فروپاشی شوروی، تلاش های زیادی برای در اختیار گرفتن سهم مناسب از این بازارها انجام گرفته اما بدلیل عدم سیاست گذاری و برنامه ریزی مطلوب، توفیق چندانی حاصل نشده است. لذا این تحقیق در صدد است تا با برنامه ریزی راهبردی برای توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه و تدوین راهبردهای مناسب، در اهداف توسعه اثربخش باشد. چنانکه در شکل ۱ مشهود است، روند تحقیق ابتدا با تشکیل تیم تصمیم از کارشناسان و متخصصین آغاز می گردد. به کمک مصاحبه و جلسات هم اندیشی، بررسی مسائل مربوط به صادرات به حوزه آسیای میانه و همچنین بررسی تحقیقات انجام گرفته، عوامل موثر بر صادرات تدوین شده و مهمترین آنان فهرست می شوند. در مرحله بعد با توزیع پرسشنامه بین کارشناسان و متخصصان این عوامل اولویت بندی می شوند و با استفاده از ضریب اهمیت و وزن این عوامل جهت گیری مناسب تدوین راهبرد، طبق شکل ۳ مشخص می شود. در ادامه به کمک منابعی چون «برنامه های راهبردی ابلاغ شده توسط دولت»، «تحقیقات پیشین» و «تشکیل جلسات هم اندیشی»، راهبردهای توسعه صادرات تدوین، جمع بندی، اولویت بندی و در نهایت پیشنهاد شده است.

۲- پیشینه ی تحقیق

در خصوص صادرات به کشورهای آسیای میانه مطالعاتی انجام شده که در ادامه به برخی از مهمترین آن ها اشاره می گردد؛ بصیری و نجفی (۱۳۸۹) طی تحقیقی، فرصت ها و چالش های پیش روی ایران در منطقه آسیای میانه را بررسی کرده اند. این تحقیق یکی از بهترین حوزه های رسیدن به چشم انداز در آسیای میانه و خزر را حوزه انرژی (اعم از نفت و گاز و انرژی الکتریکی) بر شمرده و فرصت توسعه صادرات برای کالاهای ایرانی را بازار بسیار گسترده منطقه آسیای میانه-قفقاز بر می شمارد. نتیجه تحقیق دیگری (بطا و شاکری، ۱۳۸۹)، پتانسیل تجاری کشور ایران و یکپارچگی اقتصادی کشورهای عضو بلوک آسیای میانه را در تجارت دوجانبه، به کمک مدل جاذبه ۶۱٪ نشان می دهد و بر فرصت های موجود در منطقه آسیای میانه و ضرورت برنامه ریزی برای آن صحنه می گذارد. در تحقیق جامعی که در سال ۱۳۸۶ برای تدوین راهبرد توسعه صادرات استان خراسان رضوی صورت گرفته است، به ارائه ی پیشنهادات و راهبردهای عام برای توسعه صادرات پرداخته است. این تحقیق به بررسی کشورهای مقصد توجه دارد و معطوف به یک منطقه خاص نبوده لذا عوامل محیطی با تلورانس بالا در این تحقیق دخیل بوده اند. ربیعی (۱۳۸۹) در مطالعه ای ضمن برشمردن مزایای موقعیت جغرافیایی ایران برای این منطقه، آخرین تحولات و ویژگی های ژئواکونومیک این کشورها مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است. پیشنهادات این مقاله عمدتاً حول محورهای همکاری های نفتی و گازی می باشد. در یک کار گروهی دیگری در زمینه نفت و گاز، توانا، پیردشتی، کندی، بلاود و بهزادی (۲۰۱۱) با روش SWOT، به انتخاب راهبرد اقدام نموده اند. مهمترین راهبردهای کلان ارائه شده عبارتند از «بهبود روابط سیاسی با قدرت های فوق العاده منطقه ای، جلوگیری از حمله های تروریستی، افزایش امنیت خطوط لوله، تهیه ی اطلاعات دقیق از میزان ذخایر ایران در دریای خزر، ایجاد زیرساخت های افزایش خطوط لوله نفت و گاز».

از طرف دیگر مطالعه ای در مورد راهبردهای همکاری های داخلی و خارجی در مورد منطقه ی آسیای میانه صورت گرفته است. در این تحقیق (میرزوخید، ۲۰۱۰)، نقش ایران در «مناسبات اقتصادی، موقعیت ژئوپلیتیک منطقه، راه مواصلاتی برای خروج آسیای میانه از بن بست، امکانات و زیرساخت هایی همچون راه آهن سرخس-تجن و مشهد-بندرعباس، همچنین ظرفیت بنادر عباس و

چهار، احداث خط آهن ایران در افغانستان» اثربخش تر از کشورهایی همچون ترکیه، چین، پاکستان عنوان شده است. در تحقیقی به نام «ایران و جایگاه اقتصادی آن در میان کشورهای منطقه آسیای میانه» پس از بررسی جایگاه ایران در مقایسه با کشورهای آسیای میانه با استفاده از شاخص‌های عمده اقتصادی، سطح روابط اقتصادی و نیز امکان دستیابی ایران به جایگاه اول اقتصادی در افق چشم‌انداز را در این منطقه ویژه، مورد ارزیابی قرار داده و نتایج گویای این مطلب است که ایران نسبت به برنامه چشم‌انداز خود در منطقه تا سال ۲۰۰۸ تاخیر داشته و باید برای تحقق آن تلاش مضاعفی صورت دهد (فیض‌پور، رادمنش، امامی، ۱۳۸۹).

۳- ضرورت برنامه ریزی برای توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه

بررسی اهداف برنامه های توسعه کشور و سندهای راهبردی توسعه صادرات (۱۳۹۰) نشان دهنده این موضوع است که شیوهی برنامه‌ریزی‌های کشور راهبردی است. از پژوهش‌ها و آمار بر می‌آید که ایران در حوزه صادرات از آن‌چه در برنامه های توسعه‌ای کشور وجود دارد عقب بوده (فیض‌پور و همکاران، ۱۳۸۹) و این عدم توازن تراز تجاری که قسمت عمده ی آن به شرایط محیطی بر می‌گردد به جز برنامه‌ریزی راهبردی قابل حل نمی‌باشد. در ادامه برخی از محورهای اسناد بالادستی مرتبط با توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه در برنامه چهارم توسعه که در سال ۱۳۸۹ پایان یافته ولی ساز و کارهای اجرایی آن ادامه دارد و همچنین برنامه پنجم که سال ۱۳۹۰ ابلاغ شده است مورد بررسی قرار می‌گیرد.

برنامه چهارم توسعه (۸۸-۱۳۸۴) دولت را مکلف کرده است: «با تجهیز مبادی و مجاری ورودی کشور، نسبت به توسعه ترانزیت و عبور مطمئن، آزاد و سریع کلیه کالاها و خدمات با نرخ رقابتی اقدام نماید»، «نسبت به هدفمندسازی و ساماندهی یارانه‌ها و جواز صادراتی در قالب حمایت‌های مستقیم و غیرمستقیم اقدام نماید»، «به منظور هم‌پیوندی فعال با اقتصاد جهانی و رونق بخشیدن به تجارت خارجی، قانون مقررات صادرات و واردات، قانون امور گمرکی و قانون مناطق آزاد تجاری و صنعتی را بازنگری و اصلاح و مقررات ضد دامپینگ را تدوین نموده و به تصویب مرجع ذی‌ربط برساند». چشم‌انداز و اهداف بنیادین سند راهبردی توسعه صادرات کشور در برنامه پنجم توسعه (۱۳۹۴-۱۳۹۰)، برنامه‌های صادرات غیر نفتی کشور بوده است لذا این تحقیق نیز مبنای چشم‌انداز و اهداف بنیادین خود را در جلسات تدوین راهبرد، مستندات ذیل قرار داده است:

چشم‌انداز صادرات غیرنفتی:

«ج.ا. ایران با توجه به توان‌مندی‌ها و ظرفیت‌های بالای اقتصادی نسبت به افزایش سهم خود از تجارت جهانی حرکت نموده و به توازن تجاری در صادرات و واردات نایل آمده و دارای اقتصادی متنوع با سهم غالب بخش غیر نفتی و غیر دولتی باشد. بر راهبرد توسعه صادرات به ویژه در بخش خدمات و تولید محصولات با فناوری بالا تاکید گردد و ... با کمک کشورهای منطقه‌ای و اسلامی و دوست با هدف کاهش وابستگی به سیستم پولی نظام سلطه محقق گردد.»

اهداف بنیادین:

- ۱- دستیابی به سبد صادراتی و تنوع کالاها و خدمات و پایداری توسعه صادرات اقلام موجود،
- ۲- ماندگاری و حفظ سهم در بازارها، دستیابی به تنوع بازارهای صادراتی،
- ۳- دستیابی به جایگاه برتر ج.ا. ایران در تجارت خارجی منطقه و سهم بالاتر تجارت ایران از جهان،
- ۴- دستیابی به سهم متوازن، عادلانه و متناسب با مزیت‌ها در صادرات استان‌های کشور،
- ۵- محیط مساعد صادرات کالاها و خدمات در سطح ملی،
- ۶- ارتقاء سطح رقابت‌مندی کالاها و خدمات صادراتی،
- ۷- دستیابی به خدمات پیشرفته و رقابتی پشتیبانی صادراتی،
- ۸- دستیابی به بنگاه‌های شایسته صادراتی و در کلاس جهانی،
- ۹- تلاش جهت تحقق اهداف کمی تعیین شده در برنامه پنجم.

متولیان اجرای برنامه‌های توسعه صادراتی کشور با توجه به این اهداف ملزم به تدوین راهبردهای متناسب با حوزه انتخابی خود برای اجرای برنامه‌ها هستند. لذا این تحقیق در پاسخ به الزام فوق با انتخاب حوزه آسیای میانه و تشکیل تیم تدوین استراتژی با استفاده از خبرگان در سازمان‌های بازرگانی و دستگاه‌های دولتی مرتبط، این راهبردها را تدوین و اولویت بندی می‌نماید.

۴- تعاریف و مبانی نظری

۴-۱- توسعه صادرات و راهبردهای آن

هر کشوری برای انجام مبادلات و تأمین واردات متنوع خود به مقادیر متنابهی ارز نیازمند است. برای کسب درآمدهای ارزی راهی جز صادرات کالا یا خدمات وجود ندارد و به همین دلیل در هر راهبرد بلندمدت توسعه، توجه به گسترش صادرات امری ضروری است (متوسلی، ۱۳۸۰). منظور از توسعه صادرات، همواره توسعه صادرات فرآورده‌های غیر سنتی و عمدتاً کارخانه‌ای است، به طوری که صادرات بتواند به عنوان موتور رشد و محرک توسعه صنعتی عمل کند. از این‌رو در چارچوب توسعه اقتصادی، سیاست جانشینی صادرات اساساً متوجه توسعه صادرات کالاهای ساخته شده صنعتی (فرآورده‌های کارخانه‌ای) و یا محصولات ثانویه است. امروزه منظور ما از توسعه صادرات، راهبرد بازرگانی معینی است که کشور را سریعتر به هدف توسعه صنعتی و اقتصادی می‌رساند (اخوی، ۱۳۷۳). از جمله ابزارهای کلان راهبردی توسعه صادرات می‌توان به سیاست‌های ارزی (کاهش ارزش پول)، آزادسازی تجارت، روش‌های حمایت مالی از صادرات، سرمایه‌گذاری خارجی، مزیت نسبی در تولید و تجارت، بازارگرایی، مدیریت نرخ ارز و رشد اقتصادی متوازن اشاره نمود. علاوه بر راهبردهای پیشنهادی شناخته شده یا مستندات و تحقیقات مرتبط استفاده از روش‌های سیستماتیک نیز از اهمیت زیادی در تعیین راهبرد برخوردار است.

۴-۲- کشورهای آسیای میانه و بخشی از مناسبات اقتصادی آن‌ها با ایران

چشم‌انداز ج.ا. ایران، جایگاه اقتصادی کشور را در افاق ۱۴۰۴ در صدر کشورهای منطقه جنوب غرب آسیا قرار داده و این منطقه را به چهار زیربخش «آسیای میانه»، «قفقاز»، «خاور میانه» و «کشورهای همسایه» تقسیم کرده است. منطقه‌ی آسیای میانه را پنج کشور ازبکستان، تاجیکستان، ترکمنستان، قرقیزستان و قزاقستان تشکیل می‌دهد. این منطقه حدود ۳۴ درصد از کل مساحت منطقه سند چشم‌انداز را دربرگرفته و حدود ۱۳ درصد از کل جمعیت منطقه سند مذکور را به خود اختصاص داده ولی تنها حدود ۵ درصد از کل تولید ناخالص منطقه‌ی سند چشم‌انداز، در آن ایجاد شده است (فیض‌پور و همکاران، ۱۳۸۹). به زعم بسیاری از پتانسیل صادرات و مبادلات تجاری در آسیای میانه برای ایران بسیار بیشتر از میزان موجود می‌باشد. این پتانسیل در بین این کشورها متفاوت است از جمله نرخ تعرفه واردات که بین نیم درصد برای ترکمنستان تا ۱۹ درصد برای ازبکستان متفاوت می‌باشد (پامفرت ۱، ۲۰۰۹). از طرف دیگر برای تدوین راهبرد توسعه صادرات بسیاری از عوامل خارجی توسعه صادرات به ویژگی جغرافیایی، توسعه یافتگی و روابط و دیدگاه‌های سیاسی دول نسبت به همدیگر مرتبط است. لذا این تحقیق برای یافتن عوامل بلند مدت موثر بر توسعه صادرات به بیان برخی مناسبات انجام گرفته بین ایران و این کشورها می‌پردازد.

تاجیکستان: امضا توافقنامه‌های اقتصادی میان دو کشور، اجرای طرح‌های صنعتی توسط بخش خصوصی، زمینه‌سازی صدور خدمات فنی و مهندسی، ماشین آلات راه‌سازی، تأسیس کارخانه سرنگ‌سازی و سرم‌سازی، ساخت لوله‌های پی‌وی‌سی و همچنین نیروگاه‌های آبی کوچک با ایجاد خط اعتباری، احداث راه آهن مشهد- سرخس- تجن و راه‌اندازی خطوط مستقیم پروازی میان تهران و مشهد به این کشور از مهمترین مناسبات این کشور با ایران است.

ترکمنستان: دروازه ارتباطی ایران به دیگر کشورهای آسیای میانه و ایران دروازه امن دسترسی این کشور به آب‌های آزاد است. در اثر قرارداد دسامبر ۱۹۹۱، همه جمهوری‌های آسیای مرکزی از امکان ارتباط داشتن شبکه راه آهن به خلیج فارس از راه ایران برخوردار شدند (گزارشات اقتصادی ایران، ۱۹۹۱: ۶). عقد قرارداد دوستانه و همکاری اقتصادی و گسترش بازرگانی زمینی با

ایران (مجتهد زاده، ۱۳۸۶: ۸۰)، به هم پیوستن شبکه راه آهن آسیای مرکزی به شبکه راه آهن ایران (اطلاعات بین المللی ۱۹۹۵: ۱۰)، موقعیت ویژه گمرک مرزی باجگیران، فاصله کم این مرز تا شهر عشق آباد (۴۰ کیلومتر) و وجود بازارچه مرزی مشترک تأثیر به سزایی در روند صدور کالا به این کشور و سایر کشورهای آسیای میانه دارد.

قزاقستان: فعالیتهای مشترک گسترده در قالب مبادلات سازمان همکاریهای اقتصادی (اگو) به شکل صدور مواد غذایی و محصولات کشاورزی، کیف، کفش، البسه و مبلمان، محصولات شیمیایی و پلاستیکی از ایران و خرید آهن آلات، آزیست و قطعات خودرو از قزاقستان و مبادله نفت خام به صورت «سوآپ ۱» از جمله مناسبات اقتصادی این کشور با ایران است.

ازبکستان: عقد موافقتنامه در زمینه حذف برخی تعرفهها، تسهیل شرایط گمرکی، برقراری تسهیلات ترجیحی، همکاریهای ترانزیتی، سرمایه گذاری مشترک، تبادل کالا و مسافر و سایر زمینههای اقتصادی بین دو کشور، حضور برخی از شرکت های خدمات فنی و مهندسی ایران در ازبکستان و پیوستن ازبکستان به اگو مسیر توسعه روابط دو جانبه تهران و تاشکند را تسهیل کرده است. **قرقیزستان:** ایجاد بازار اختصاصی کالاهای ایران در بیشکک، تضمین های لازم نسبت به امنیت سرمایه شرکت های ایرانی در این کشور، صدور خدمات فنی و مهندسی به قرقیزستان از جمله ساخت بزرگراه اوش - بیشکک و ایجاد زمینه سرمایه گذاری مناسب برای ایران صنایع شیمیایی و پتروشیمی و تولید کودهای شیمیایی، صنایع دریایی، صنایع پلاستیک و صنایع تولید مصالح ساختمانی از مناسبات مهم دو کشور است (مظهری، ۱۳۸۶، ص ۲۳۷-۲۴۵).

۴-۳- چارچوب و ابزارهای تدوین راهبرد

راهبردهای سطوح مختلف را از طریق ابزارهای مختلف و در چهار مرحله می توان طراحی کرد. در مرحله اول، چشم انداز و مأموریت، تدوین می گردد. در مرحله بعد عوامل اثرگذار بر راهبردهای توسعه صادرات مشخص می شود. این مرحله شامل جدول ارزیابی عوامل داخلی (IFE) و جدول ارزیابی عوامل خارجی (EFE) می باشد. (اعرابی، ۱۳۸۷). نمرات حاصل از این جداول، در ماتریس چهارخانه ای داخلی و خارجی (IE)^۲ وارد می شود. جمع نمره های نهایی بر روی محور طول ماتریس IE، از ۱ تا ۲/۵ نشان دهنده ی ضعف داخلی کشور در زمینه توسعه ی صادرات و نمره ۲/۵ تا ۴ بیانگر قوت آن است. به همین شیوه جمع نمره های نهایی ماتریس ارزیابی عوامل خارجی بر روی محور عرض، از ۱ تا ۲/۵ بیانگر ضعف و نمره های ۲/۵ تا ۴ بیانگر این است که کشور به لحاظ فرصت های توسعه صادرات در وضعیت مناسب و مطلوبی قرار دارد.

قرارگرفتن در هر یک از خانه های ماتریس IE شامل SO، WO، ST و WT، جهت گیری تدوین راهبرد را مشخص می سازد. بطور مثال قرار گرفتن در خانه SO، (خانه ی سمت راست بالا)، مطابق شکل ۳، نشان دهنده ی این است که وضع موجود برای توسعه ی صادرات هم به لحاظ غلبه ی نقاط قوت بر ضعف ها و هم از جهت غلبه ی فرصت ها بر تهدیدهای محیطی مناسب است و توسعه صادرات کشور بهتر است راهبرد تهاجمی را مد نظر خود قرار دهند.

در مرحله مقایسه، با توجه به اطلاعات حاصل از مراحل قبل با در نظر داشتن چشم انداز، مأموریت و اهداف سازمان، عوامل اصلی داخلی (قوت ها و ضعف های کلیدی و راهبردی) و عوامل اصلی خارجی (فرصت ها و تهدیدهای راهبردی) باهم تطبیق داده می شوند و در واقع بین آن ها نوعی رابطه ایجاد می شود تا راهبردهایی شناسایی شوند که در راستای چشم انداز و مأموریت سازمان بوده و متناسب با عوامل داخلی و خارجی باشند (اعرابی، ۱۳۸۷). در این مرحله از ماتریس نقاط قوت، ضعف، فرصت و تهدید (SWOT)^۳ استفاده می شود (دیوید، ۱۳۷۹).

بعد از تشکیل ماتریس SWOT مجموعه ای از راهبردهای امکان پذیر در اختیار سازمان قرار می گیرد ولی با توجه به محدودیت های مختلف، امکان اجرای همه ی آن ها وجود ندارد. در نتیجه مدیران سازمان ها اولویت های راهبردها را مشخص نموده تا بتوانند منابع و مکانیزم های اجرایی لازم را پیش بینی نمایند (خدادادحسینی، ۱۳۸۵). در مرحله آخر یعنی مرحله تصمیم گیری،

۱- قزاقستان در مقابل تحویل نفت خام به پالایشگاه های تهران و تبریز، به همان میزان نفت خام در بنادر جنوبی ایران تحویل می گیرد.

2 - Internal-External Matrix: IE

3 - Strength, Weakness, Opportunity and Threat Matrix: SWOT

با استفاده از روش ماتریس برنامه‌ریزی راهبردی کمی (QSPM)^۱، گزینه‌های مختلف راهبردهای قابل اجرایی که در مرحله قبل شناسایی شده‌اند، به شیوه‌های عینی و با اعمال نظرات اشخاص مطلع و مؤثر مورد ارزیابی و قضاوت قرار می‌گیرند. این ماتریس جذابیت نسبی انواع راهبردها را مشخص می‌نماید و بدین‌گونه برای انتخاب راهبردهای خاص، یک مبنای عینی و کمی ارائه می‌نماید (اعرابی، ۱۳۸۷). برای تعیین اولویت راهبردهای تدوین شده، از مفهوم "جذابیت" استفاده می‌شود. مولفه‌های تعیین‌کننده نمره نهایی ۲ جذابیت راهبرد در این شیوه عبارتند از "اهمیت"، "امکان‌پذیری" و "مقبولیت" (دیوید، ۱۳۷۹).

۵- قلمرو و روش تحقیق

قلمرو موضوعی تحقیق، تدوین و اولویت بندی راهبرد و قلمرو جغرافیایی تحقیق حوزه آسیای میانه می‌باشد. بررسی عوامل مؤثر بر توسعه صادرات از طریق تکمیل ۳۷ پرسشنامه توسط کارشناسان طی یک مرحله و مقطعی در سال ۹۰-۱۳۸۹ انجام شد. متخصصین نهادهای مرتبط با صادرات به آسیای میانه به سه گروه «صادرکنندگان به آسیای میانه (شامل ۱۵ صادرکننده عمده از بین ۱۲۸ صادرکننده حقیقی و حقوقی)»، «تشکل‌های صادراتی (اعم از انجمن شرکت‌های توریستی، اتحادیه‌های حمل و نقل و خدمات مهندسی)»، «نهادهای دولتی (شامل نهادهای مرتبط با وزارت خارجه، گمرک، اتحادیه‌های صادرکنندگان استان خراسان، اتاق بازرگانی ایران)» تقسیم شده‌اند. به منظور جمع‌نظر نظرات خبرگان، برآورد گردید به دلیل این که پرسشنامه‌ها توسط گروه‌های ناهمگن خصوصی، دولتی، و تشکل‌های صادراتی (نیمه دولتی) تکمیل شده‌اند، ممکن است رویکردهای متفاوتی داشته باشند، لذا برای هرکدام پرسشنامه به ترتیب رویکرد سختگیرانه، خوشبینانه یا متعادل در نظر گرفته شد. با آزمون مقایسه‌ای میانگین‌ها محرز شد که تفاوت بین گروه‌ها در نمره دهی به عوامل داخلی و خارجی معنادار نبوده و داده‌ها همگن می‌باشند. بنابراین روش «میانگین حسابی» به روش «فازی با برش‌های متفاوت» ترجیح داده شد.

تیم تدوین راهبرد در سه مرحله‌ی «استخراج عوامل مؤثر بر توسعه صادرات»، «تدوین راهبردها» و «اولویت‌گذاری آن‌ها» از بین مجریان برنامه‌ی توسعه‌ی صادرات انتخاب شدند. این تیم متشکل از معاون توسعه تجارت خارجی سازمان بازرگانی، مشاور امور بین الملل استانداری خراسان رضوی، مدیر بازارچه‌های مرزی، مدیرعامل منطقه ویژه اقتصادی سرخس، دبیر اتاق بازرگانی، معاون و مدیرکل حمل و نقل پایانه‌های استان خراسان رضوی بوده است.

۶- عوامل مؤثر بر توسعه صادرات به آسیای میانه

انتخاب راهبرد در یک محیط پویا و دینامیکی صورت می‌گیرد. لذا لازم است نسبت به شناخت عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر صادرات اقدام نمود. عوامل درونی (نقاط قوت و ضعف) عواملی هستند که برخلاف عوامل خارجی تا حدود زیادی در کنترل مدیریت سازمان می‌باشند. در مقابل، عوامل خارجی (فرصت‌ها و تهدیدها) بر عواملی اشاره دارند که چندان در اختیار سازمان نیستند، با این وجود در طبقه‌بندی، عواملی از جمله موقعیت جغرافیایی و آب و هوا، هرچند شرایط غیر قابل کنترل تحمیل می‌کنند، اما جزء عوامل داخلی لحاظ می‌شود (مارکوفسکا^۳، تاسزکا و جوردانوف، ۲۰۰۹). در این تحقیق استخراج عوامل مؤثر بر توسعه صادرات ایران به کشورهای آسیای میانه به کمک ابزارهای تحقیق از جمله مصاحبه و تشکیل کارگروه خبرگان و بررسی استنادات موجود صورت گرفته و عوامل زیر جمع‌بندی مهمترین آن‌ها از دید تیم متخصصان می‌باشد و در جدول ۱ و ۲ به ترتیب اولویت فهرست شده‌اند.

^۱ - Quantitative Strategic Planning Matrix: QSPM

^۲ - در محاسبه نمره نهایی مولفه‌های اهمیت با ضریب ۳، امکان‌پذیری با ضریب ۲ و مقبولیت با ضریب ۱ محاسبه می‌شوند.

^۳ - Markovska

۷- تحلیل داده‌ها

در فرآیند بررسی عوامل موثر بر توسعه صادرات پس از اینکه، عوامل کلیدی موثر بر توسعه صادرات از بین کلیه عوامل، شناسایی شدند، باید مشخص شود که سازمان در مجموع دارای قوت است یا ضعف، فرصت است یا تهدید. ابزار ارزیابی عوامل داخلی و خارجی، ماتریس ارزیابی این عوامل است. گام‌های تهیه این ماتریس را می‌توان به صورت زیر در نظر گرفت:

- در این ماتریس عوامل راهبردی یا مهم در ستون اول لیست می‌شوند.
- سپس در ستون دوم با توجه به میزان اهمیت و حساسیت هر عامل، با مقایسه این عوامل با همدیگر ضریب اهمیتی بین صفر الی یک به آن تعلق می‌گیرد. تخصیص این ضرایب باید به گونه‌ای باشد که جمع تمام عوامل برابر با یک باشد.
- در ستون سوم، با توجه به اهمیت عوامل آن‌ها را از یک تا چهار نمره‌دهی می‌کنیم.
- در ستون چهارم، ضرایب ستون دوم و رتبه‌های ستون سوم برای هر عامل در هم ضرب می‌شوند تا امتیاز آن عامل مشخص شود. در انتهای این ستون از جمع امتیازات به دست آمده امتیاز نهایی سازمان تعیین می‌شود.
- چنانچه جمع کل امتیاز نهایی عوامل در این ماتریس بیش از ۲/۵ باشد، بدین معنی است که طبق پیش‌بینی‌های به عمل آمده، قوت‌های پیش‌روی شرکت بر ضعف‌های آن غلبه خواهد داشت یا فرصت‌های پیش رو بیشتر از تهدیدها اثر بخشی خواهند داشت و اگر این امتیاز کمتر از ۲/۵ باشد، نشان دهنده غلبه ضعف‌ها بر قوت‌ها یا اهمیت تهدیدها نسبت به فرصت‌ها خواهد بود.
- برای تجمیع نظر کارشناسان داده‌های حاصل از جمع آوری پرسشنامه‌ها را که از ۱ تا ۵ نمره‌دهی شده بود را به کمک روابط ریاضی ذیل به نماتی منطبق با مدل معرفی شده در فوق تبدیل شده‌اند.

$$\bar{E}_{i,j} = \sum_{k=1}^{37} E_{i,j,k} / 37, \quad \forall i, j: 1,1; 1,2; \dots; 4,25$$

در این رابطه $\bar{E}_{i,j}$ ضریب اهمیت تجمیع شده‌ی تأمین عامل j بوده (ج با مقادیر ۱ تا ۴ به ترتیب نشان دهنده نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها می‌باشد.) و k شمارنده‌ی کارشناسان است. $E_{1,2,3}$ یعنی ضریب اهمیتی که کارشناس سوم به دومین نقطه قوت داده است. از رابطه‌ی زیر ضریب اهمیت نهایی هر عامل موثر بر توسعه صادرات که ضریبی بین صفر و یک با مجموع یک می‌باشد بدست می‌آید.

$$\hat{E}_{i,j} = \bar{E}_{i,j} / \sum_i \bar{E}_{i,j}, \quad \forall i, j: 1,1; 1,2; \dots; 4,25 \text{ \& } \forall j: 1,2,3,4$$

رتبه‌ی عوامل یا نمره عملکرد نسبت به آن عامل ($\hat{C}_{i,j}$) نیز به طور مشابهی محاسبه می‌شود با این تفاوت که توزیع نمرات بین دو عدد یک و چهار صورت می‌گیرد. با تجمیع رتبه‌ها و ضرب نمودن در ضریب اهمیت در نهایت برای محاسبه‌ی نمره هر عامل ($G_{i,j}$) از رابطه زیر استفاده می‌شود.

$$G_{i,j} = \hat{C}_{i,j} \times \hat{E}_{i,j}, \quad \forall i, j: 1,1; 1,2; \dots; 4,25$$

نمره نهایی عوامل داخلی ($G_{j=1,2}$) و خارجی ($G_{j=3,4}$) نیز با روابط زیر محاسبه خواهند شد و این نمرات در ماتریس تلفیقی عوامل داخلی و خارجی ترسیم خواهند شد.

$$G_{j=1,2} = \sum_{i,j=1,15}^{2,12} G_{i,j}, \quad G_{j=3,4} = \sum_{i,j=3,1}^{4,25} G_{i,j}$$

برای اولویت بندی راهبردها تیم تصمیم برای هر راهبرد، اهمیت (I_s)، امکان پذیری (F_s) و مقبولیت (A_s) را مشخص می‌کند تا نمره نهایی راهبرد S جهت مقایسه با سایر رابدها از رابطه‌ی زیر بدست آید:

$$\bar{S}_s = 3I_s + 2F_s + A_s$$

۸- نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل عوامل

در ادامه جداول عوامل داخلی و خارجی شامل فهرست این عوامل به ترتیب اهمیت آن‌ها و همچنین ماتریس چهارخانه‌ای نمرات عوامل داخلی و خارجی آورده شده است.

جدول ۱: عوامل داخلی

نمره	رتبه	ضریب اهمیت	عنوان عامل	
0,125	2,97	0,042	ضعف در تدوین برنامه‌های جامع و اجرایی حمایتی برای صادرات به آسیای میانه	نقاط ضعف
0,120	3,08	0,039	رشد مستمر هزینه‌ها و قیمت تمام شده کالاهای تولیدی کشور	
0,069	2,19	0,032	ناکافی بودن توجه به ارتقاء دانش و فرهنگ صادراتی در جامعه	
0,104	2,95	0,035	تعدد مراکز تصمیم‌گیری در خصوص صادرات	
0,069	2,08	0,033	منابع مالی محدود جهت سرمایه‌گذاری در تولید صادراتی	
0,109	2,81	0,039	فقدان راهبرد تولیدات صادرات محور و عدم توجه به خواسته مشتریان	
0,106	2,92	0,036	ضعف در بسته‌بندی کالاهای صادراتی	
0,095	2,81	0,034	ضعف در استفاده از تجارت الکترونیک و فناوری اطلاعات	
0,083	2,54	0,033	محدود بودن شرکت‌های قوی صادراتی و بنگاه‌های صادرات محور	
0,109	2,92	0,037	عدم حمایت کافی از صادرات خدمات فنی و مهندسی	
0,099	2,68	0,037	بروکراسی اداری زاید و وقت‌گیر برای صدور کالا	
0,138	3,16	0,044	مشکلات مربوط در بخش حمل و نقل (ریلی، هوایی و زمینی) بویژه کمبود واگن	
0,108	2,84	0,038	کیفیت پایین برخی کالاهای صادراتی کشور و عدم کنترل‌های لازم در این خصوص	
0,116	2,95	0,039	ضعف خدمات بانکی و بیمه‌ای برای صادرات	
0,112	2,97	0,038	عدم علاقه شرکت‌های ایرانی به فعالیت‌های گروهی در قالب هولدینگ‌های صادراتی	
0,137	3,08	0,045	موقعیت استراتژیک و ژئوپلیتیک ایران در منطقه	نقاط قوت
0,095	2,76	0,035	اشتراکات فرهنگی مردم ایران با کشورهای آسیای میانه	
0,110	2,65	0,041	وجود امکانات حمل و نقل ریلی، هوایی و زمینی و دریایی در ایران	
0,133	3,16	0,042	دسترسی ایران به آب‌های آزاد	
0,080	2,35	0,034	ارتقاء علوم و فن آوری در برخی از رشته‌ها در سطح بنگاه‌های تولیدی کشور	
0,100	2,84	0,035	شمار زیاد محصولات تولیدی در ایران برای عرضه در کشورهای آسیای میانه	
0,139	3,22	0,043	نزدیکی ایران به کشورهای آسیای میانه و مرز مشترک با کشور ترکمنستان	
0,065	2,11	0,031	مناسب بودن هزینه انرژی در ایران	
0,062	1,89	0,033	توجه به صادرات کالا و خدمات فنی و مهندسی در ایران	
0,065	2,11	0,031	فعال شدن شرکت‌های صادرکننده کالا و خدمات در ج.ا. ایران	
0,079	2,19	0,036	اهتمام دولتمردان ایران به توسعه روابط با کشورهای آسیای میانه با عقد پروتکل‌ها و موافقت‌نامه‌های تجاری	
0,101	2,65	0,038	وجود صادرکنندگان با تجربه در زمینه صادرات به کشورهای آسیای میانه	
2,730		1	مجموع	

در این بخش نمرات حاصل از مراحل پیشین در ماتریس IE ترسیم می گردد. نتایج تحلیل عوامل داخلی و خارجی بیانگر این است که راهبردهای مناسب توسعه صادرات، راهبردهایی با رویکرد تهاجمی می باشند. با این تحلیل و با توجه به اینکه نقطه‌ی مورد نظر نزدیک به مرکز می باشد به کمک ماتریس سوات برای هر چهار نوع رویکرد، راهبرد تدوین شده ولی تاکید بیشتر بر راهبردهای تهاجمی است.



شکل ۳ ماتریس IE: رویکرد تدوین راهبرد توسعه صادرات ایران به آسیای میانه

۸-۱- تحلیل SWOT برای توسعه صادرات به آسیای میانه

برای تشکیل ماتریس نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدهای پیش روی صادرات کشور به آسیای میانه، از عوامل و متغیرهای شناسایی شده در دو ماتریس ارزیابی عوامل داخلی و ماتریس ارزیابی عوامل خارجی استفاده شده است و ضمن تشکیل جداول SWOT، تیم تدوین راهبرد مهم‌ترین راهبردها را برای هر یک از خانه‌های WO, ST, WT, SO شناسایی نمود. تعدد راهبردهای مشترک و مشابهت آنها، اولویت بندی راهبردها را الزامی نمود. در اولویت بندی راهبردهای مشابه و مشترک یکپارچه شده است.

۸-۲- انتخاب و اولویت بندی راهبردهای کلان

با استفاده از نظرات خبرگان راهبردهای حاصل از مراحل پیشین اولویت بندی شد. در جلسه تیم تدوین استراتژی اهمیت و امکانپذیری و مقبولیت راهبردهای انتخابی از نظر مجریان استراتژی به شرح جدول زیر تعیین شده و اولویتهای راهبردها بر مبنای جذابیت تعریف شده مشخص شد.

جدول ۲: اولویت بندی راهبردهای کلان توسعه صادرات به آسیای میانه

ردیف	راهبردهای کلان شرکت	جایگاه در ماتریس SWOT	جذابیت راهبرد			
			فرصت	تهدید	مزیت	عیب
۱	بهبود زیرساختهای صادراتی مثل زیر ساختهای حمل و نقل و تامین واگن	SO	۵	۴	۴	4,50
۲	بهبود خدمات بانکی و بیمه ای برای صادرات کالا و خدمات و ارایه مشوقهای صادراتی	WO	۵	۴	۴	4,50
۳	استفاده از روشهای نوین بازاریابی کالا و خدمات (توسعه اعزام و پذیرش هیاتهای تجاری، نمایشگاههای مشترک، ایجاد مراکز تجاری)	SO	۵	۴	۴	4,50
۴	حمایت عملی و موثر از سرمایه گذاران ایرانی در آسیای میانه	SO	۴	۴	۳	3,83
۵	بهبود روابط سیاسی و اقتصادی با کشورهای آسیای میانه و تلطیف وضعیت سیاسی ایران در جهان	ST	۴	۴	۳	3,83
۶	تثبیت نرخ ارز و قیمت کالا و خدمات در کشور	WT	۴	۳	۴	3,67
۷	برنامه ریزی برای توسعه صادرات و ترانزیت کالا و صدور محصول	ST	۴	۳	۴	3,67
۸	بهبود کیفیت و بسته بندی کالاهای صادراتی و پیروی از راهبرد تولید برای صادرات و تامین خواسته مشتری	WO	۴	۳	۳	3,50
۹	تسهیل در قوانین و مقررات و روان سازی صادرات در کشور	SO	۴	۳	۳	3,50
۱۰	عضویت ایران در تشکلهای منطقه ای، انعقاد قراردادهای بازرگانی، تعرفه های ترجیحی و ایجاد خطوط اعتباری با کشورهای آسیای میانه	SO	۴	۳	۳	3,50
۱۱	تدوین و برنامه ریزی جامع برای صادرات کالا و خدمات فنی و مهندسی	WO	۳	۳	۴	3,17
۱۲	اجرایی شدن مناسب و به هنگام تصمیمهای صادراتی کشور	SO	۴	۲	۳	3,17
۱۳	توسعه نمایندگیهای سیاسی و اقتصادی جمهوری اسلامی ایران در کشورهای هدف و افزایش اثربخشی آنها	ST	۳	۴	۲	3,17
۱۴	بهبود فرهنگ صادراتی و استفاده از روشهای نوین صادرات و ایجاد هولدینگها و تشکلهای صادراتی	WO	۳	۳	۳	۳
۱۵	ارتقای سطح دانش تجار و بازرگانان ایران	WT	۳	۳	۳	۳

جمع بندی و نتیجه گیری

در این تحقیق مراحل برنامه ریزی راهبردی برای انتخاب راهبردهای مناسب توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه از مرحله بررسی اسناد بالادستی تا اولویت بندی نهایی راهبردهای منتخب اجرا شد. بررسی ۶۵ عامل داخلی و خارجی موثر بر توسعه صادرات، نشان داد رویکرد مناسب برای توسعه صادرات، اتخاذ راهبردهای تهاجمی می باشد. اولویت بندی راهبردهای مدون نتیجه تحقیق را به این امر سوق داد که متولیان امر صادرات باید بر راهبردهای «بهبود زیر ساختهای صادراتی مثل زیر ساختهای حمل و نقل و تامین واگن»، «بهبود خدمات بانکی و بیمه ای برای صادرات کالا و خدمات و ارایه مشوقهای صادراتی»، «استفاده از روشهای نوین بازاریابی کالا و خدمات» و «حمایت عملی و موثر از سرمایه گذاران ایرانی در آسیای میانه» متمرکز باشند.

نتایج نشان می‌دهد سند راهبردی توسعه صادرات غیرنفتی کشور، با محور تجهیز مبادی و مجاری ورودی کشور و اصلاح قوانین صادراتی، در بخش اول خود یعنی زیرساخت‌های حمل و نقل و ترانزیت کالا چنان که باید، به اهداف برنامه نرسیده است. لذا این تحقیق نتایج تحقیق فیض پور و همکاران (۱۳۸۹) را تایید می‌کند که ایران در برخی حوزه‌ها از برنامه چهارم عقب مانده و باید برای رسیدن به چشم انداز تلاش مضاعفی را آغاز کند. همچنین تایید می‌کند مهمترین فرصت‌ها در بین عوامل خارجی موثر بر توسعه صادرات به کشورهای آسیای میانه، به ژئوپلیتیک، ژئو اکونومیک و موقعیت استراتژیک ایران، بر می‌گردد (ربیعی، ۱۳۸۹). تعداد کم صادرکنندگان در حوزه خدمات فنی و مهندسی و نبود تشکلهای صادراتی برای توسعه صادرات خدمات از جمله نتایج جانبی بررسی جامعه تحقیق بوده که این نتیجه، اولویت‌های برنامه پنجم توسعه را در مورد تاکید بر راهبرد توسعه صادرات به ویژه در بخش خدمات را در عمل نیز تایید می‌کند.

منابع

۱. اخوی، احمد. (۱۳۷۳). تجارت بین الملل، استراتژی بازرگانی و توسعه اقتصادی. موسسه چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه، موسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
۲. اعرابی، سید محمد (۱۳۸۷)، دستنامه برنامه ریزی استراتژیک، با همکاری هاشم آقا زاده و هوشنگ نظامی وند چگینی، دفتر پژوهشهای فرهنگی، تهران، چاپ دوم.
۳. بصیری، محمدعلی. نجفی، داوود. (۱۳۸۹). فرصتها و چالشهای اقتصادی ایران در منطقه آسیای مرکزی، همایش بازننگری روابط ایران و کشورهای آسیای مرکزی، مشهد: دانشگاه فردوسی.
۴. پیرس، جان ای. (۱۳۸۵)، برنامه‌ریزی و مدیریت استراتژیک، پیرس و رابینسون، ترجمه سهراب خلیلی شورینی، یادواره کتاب، تهران، چاپ چهارم.
۵. حسینی، سیدفرهاد. (۱۳۸۷). برنده روابط ایران و ترکمنستان. در: سایت باشگاه تحلیلگران جوان-آریا (www. aryayac. com).
۶. خداداد حسینی، حمید، شهریار حسینی (۱۳۸۵)، مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک رویکردی جامع، انتشارات صفار - اشراقی، تهران، چاپ اول.
۷. خطابی، غلامحسین. (۱۳۷۵). مرزبانی. تهران: معاونت آموزشی ناجا.
۸. دیوید، فرد آر. (۱۳۷۹)، مدیریت استراتژیک، ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، تهران، چاپ اول.
۹. ربیعی، حسین. (۱۳۸۹). ژئو اکونومیک آسیای مرکزی و فرصت‌های پیش روی ایران، همایش بازننگری روابط ایران و کشورهای آسیای مرکزی، مشهد: دانشگاه فردوسی.
۱۰. سند راهبرد ملی توسعه صادرات غیر نفتی ج. ا. ایران در برنامه پنجم توسعه (۱۳۹۰)، وزارت بازرگانی، سازمان توسعه تجارت ایران.
۱۱. سند راهبرد ملی توسعه صادرات غیر نفتی ج. ا. ایران در برنامه چهارم توسعه (۱۳۸۴)، وزارت بازرگانی، سازمان توسعه تجارت ایران.
۱۲. شاکری، س. ز. بطا، ف. ک. (۱۳۸۹). همگرایی اقتصادی میان ایران و آسیای مرکزی، همایش بازننگری روابط ایران و کشورهای آسیای مرکزی، مشهد: دانشگاه فردوسی.
۱۳. فیض پور، محمدعلی. رادمنش، سعیده. امامی، مهدی. (۱۳۸۹). ایران و جایگاه اقتصادی آن در میان کشورهای منطقه آسیای مرکزی، همایش بازننگری روابط ایران و کشورهای آسیای مرکزی، مشهد: دانشگاه فردوسی.

۱۴. گلوک، ویلیام، لارنس آر. جاچ (۱۳۸۲)، سیاست بازرگانی و مدیریت استراتژیک، ترجمه دکتر سهراب خلیلی شورینی، یادواره کتاب، تهران، چاپ هفتم.
۱۵. متوسلی، محمود. (۱۳۷۹). راهبردهای تجاری و توسعه اقتصادی (بررسی موارد خاص ایران). مجموعه مقالات دومین همایش سالانه سیاست های بازرگانی و تجارت بین الملل. موسسه مطالعات و پژوهش های بازرگانی.
۱۶. متوسلی، محمود. (۱۳۸۰). سیاست های تجاری و توسعه اقتصادی. موسسه مطالعات و پژوهش های بازرگانی. صفحه ۴۰۳.
۱۷. مجتهدزاده، پیروز. (۱۳۸۶). بازیگران کوچک در بازی بزرگ. ترجمه سید عباس احمدی. تهران: انتشارات معین.
۱۸. مظهری، محمد. (۱۳۸۶). تدوین استراتژی توسعه صادرات استان خراسان رضوی، سازمان بازرگانی خراسان رضوی، مشهد.
19. Ettelaat International, Iran signs trilateral agreement with Turkmenistan and Armenia. No 246. London, Tuesday 6th June 1995.
20. Markovska, N. , Taseska, V. , & Pop-Jordanov, J. (2009). SWOT analyses of the national energy sector for sustainable energy development. *Energy*, 34(6), 752-756.
21. Mirzokhid, R. (2010). Internal and external dynamics of regional cooperation in Central Asia. *Journal of Eurasian Studies*, 1(2), 95-101.
22. Pomfret, R. (2009). Regional Integration in Central Asia. *Economic change and restructuring*, 42(1), 47-68.
23. Report In the Echo of Iran, New Republics – problems of recognition. Vol. XXXVI. No 12. (47), December 1991.
24. Tavana, M. , Pirdashti, M. , Kennedy, D. T. , Belaud, J. -P. , & Behzadian, M. (2011). A hybrid Delphi-SWOT paradigm for oil and gas pipeline strategic planning in Caspian Sea basin. *Energy Policy*(0).
25. Wikipedia, in Central Asia. (2011).

دوماهنامه اقتصادی

مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه

دوماهنامه علمی-تخصصی مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه،

سال سوم، شماره دو، پیاپی ۱۰، تیر ۱۳۹۷

ISSN: 2538-6409

تارنمای نشریه
ASMD.ir